

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

REVISTA DE PSICOLOGIA, PEDAGOGIA Y FILOSOFIA

* * *

M.ª Teresa Anguera Argilada: *Puntualizaciones en torno a una reconceptualización del modelo en psicología.*

Salvador de Brocá i Tella: *Karl Marx en la estela del Idealismo.*

Angel Pío González Soto: *El lenguaje en los niños de dos y tres años: Escalas experimentales de observación.*

Angel Aguilar Alonso: *Tendencias actuales de la psicología científica.*

Vicente Ferreres y Bonifacio Jinéñez: *Una alternativa operativa basada en la motivación para la didáctica de la composición escrita.*

Francisco López Frías: *Encuesta sobre religión en la población estudiantil de enseñanza media y universitaria de Tarragona.*

Estanislao Pastor y José-María Román: *Estatus y procesos mentales utilizados por adolescentes al procesar reactivos del «Factor R».*

Ramón-María Ripoll Borrell: *El llenguatge comú dels nens de la província de Tarragona.*

José-María Román y Gonzalo Musitu: *Autoconcepto y delincuencia: Aproximación al estudio de la relación entre estas y otras variables.*

Julián Zubimendi Martínez: *Análisis del «Tractatus de Intellectus Imendatione».*

V (2)

Tarragona 1983

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

DIRECTOR

Angel Aguilar Alonso

CONSEJO DE REDACCION

Salvador de Brocà i Tella

Angel Pío González Soto

José María Román Sánchez

Coberta: Escut de Tarragona en l'inscripció fundacional de la primera Universitat de Tarragona. 1572 (Museu Diocesà de Tarragona). (Foto Chinchilla)

Redacción y Administración: Universitas Tarraconensis: Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía. Facultat de Filosofia i Lletres. Plaza Imperial Tarraco, 1, TARRAGONA. **España** Teléfono (977) 21 07 53.

Intercambios: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten

Suscripción Anual: España 500 pesetas. Extranjero 10 \$ USA.

Número suelto: España 300 pesetas. Extranjero 6 \$ USA.

Se publican dos números al año.

Forma de pago: Mediante cheque, talón bancario o giro postal dirigido a la administración de la revista a nombre de D. Joan Potau i Martorell.

Números atrasados: 200 pesetas ejemplar. Suscripción desde el Volumen 1: 1.500 pesetas.

ISSN: 0211 - 3368

Depósito legal: T. 283-1980

GRÀFIQUES MONCUNILL, CTRA DE MONTBLANC, 35 - VALLS - AÑO 1983

**UNIVERSITAS
TARRACONENSIS**

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

Volumen V - 1983 - Número 2

CONTENIDOS

	Página
Anguera Argilaga, M.^a T. <i>Puntualizaciones en torno a una re-conceptualización del modelo en psicología</i>	99
Brocá y Tella, S. <i>Karl Marx en la estela del idealismo</i>	111
González Soto, A.P. <i>El lenguaje en los niños de dos y tres años: Escalas experimentales de observación</i>	117
Aguilar Alonso, A. <i>Tendencias actuales de la psicología científica</i>	129
Ferreres, V. y Jiménez, B. <i>Una alternativa operativa basada en la motivación para la didáctica de la composición escrita</i>	147
López Frías, F. <i>Encuesta sobre religión en la población estudiantil de enseñanza media y universitaria de Tarragona</i>	159
Pastor, E. y Román, J.M. <i>Estatus y procesos mentales utilizados por adolescentes al procesar reactivos del «factor R»</i>	165
Ripoll Borrell, R.M. <i>El llenguatge comú dels nens de la província de Tarragona</i>	177
Román, J.M. y Musitu, G. <i>Autoconcepto y delincuencia: aproximación al estudio de la relación entre estas y otras variables</i> . . .	187
Zubimendi Martínez, J. <i>Análisis del «Tractatus de Intellectus Emendatione»</i>	203

UNIVERSITAS
TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

Volume V - 1983 - Number 2

CONTENS

	Page
Anguera Argilaga, M. T. <i>Specifications about a new notion of the model in Psychology</i>	99
Broca Tello, S. <i>Karl Marx on the wake of idealism</i>	111
González Soto, A.P. <i>The Lenguage in children of two and three ycars old</i>	117
Aguilar Alonso, A. <i>Present Tendency of Scientific Psychology</i>	129
Ferreres, V. y Jiménez, B. <i>An operative model based on motivation for didactic in written composition</i>	147
López Frías, F. <i>Survey Poll About Religion Among the University and Secondary learning in Tarragona</i>	159
Pastor, E. y Román, J.M. <i>Status and mental processes used by Teenagers in «Factor R» reactive processing</i>	165
Ripoll Borrell, R.M. <i>The comon language in children in Tarragona</i>	177
Román, J.M. y Musitu, E. <i>Self-concept and delinquency: approximation to the study of relationship between these and other variables</i>	187
Zubimendi Martínez, J. <i>An analysis of «Tractatus de Intellectus Emendatione»</i>	203

PUNTUALIZACIONES EN TORNO A UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL MODELO EN PSICOLOGÍA

María Teresa ANGUERA ARGILAGA
Departamento Psicología Experimental. *Barcelona*

RESUMEN

Se presenta un análisis del modelo como instrumento metodológico que ha visto desplazarse su objetivo a la vez que el conductismo dejaba paso al cognitivismo. Para ello se han tomado en consideración cuatro sistemas clasificatorios, en los cuales no encaja la modelización correspondiente a la internalización del sujeto, dado que ésta parece encaminarse hacia los modelos mentales, los cuales aparecen en una doble perspectiva positiva y negativa que no responde a nuestras dudas sobre el futuro, pero que sí permite abrigar ciertas esperanzas.

SUMMARY

The present article is an analysis about the model as methodological instrument, which main objective has been moved at same time the transition from the behaviorism to cognitivism. According this, has been considered four taxonomic systems, neither of this corresponds to internalization of subject. Actually, this idea is directed towards the mental models, which appears with a double perspective -positive and negative- that does not answer out questions about the future, but permit us to have some hopes.

Se trata probablemente de uno de los términos que han despertado mayor interés y confusión en la teoría de la ciencia, lo cual revierte tanto a nivel de simple observación directa como de estudio del marco conceptual de la experimentación, tratado desde la perspectiva metodológica.

Las propias tesis a justificar acerca del concepto de modelo desde el punto de vista epistemológico (Badiou, 1972) llevan a distorsionar el trabajo del científico, que podría llegar a la invención pura, pues, como indica París (1972, p. 466), «... caracteriza radicalmente el concepto de modelo su posición en un orden real o conceptual distinto de aquél en que inicialmente nos movemos», y tal diversificación de órdenes puede plantearse en sentidos diversos y aún antagónicos, ya que es posible que dimanen del carácter abs-

tracto o esquemático del modelo frente a la realidad de partida (modelo como arquetipo), inversamente de la adición de nuevos elementos (modelo como aplicación de un esquema formal), o simplemente de su emplazamiento en otro mundo conceptual o real, con pérdida de unos elementos y adición de otros (modelos analógicos). En todo caso, lo decisivo es la fecundidad epistemológica del modelo (París, 1972), su capacidad de enriquecer nuestro conocimiento, su potencia heurística.

La explotación de esta riqueza heurística se produce por la emigración conceptual que permite la presentación del modelo, saltando de un orden a otro, y gracias a la cual, después de trabajar sobre el modelo, podemos regresar a la situación inicial, y ensayar sobre ella los resultados conseguidos en el estudio del modelo. Naturalmente, ello se apoya en la relación en que el modelo se encuentra con el universo inicial, que puede implicar modalidades múltiples: Isomordismo, homomorfismo, proyección, escala o cambio de dimensiones, reducción de variables o esquematización, aplicación semántica, etc. Así, conceptos teóricos de un cierto dominio se pueden convertir en observables en el modelo, suponiendo directamente relaciones nuevas o posibilidades de observación y experimentación (Castorina, Giaccobe, Riccò y Plon, 1973).

La conquista conceptual de la realidad comienza, aunque parezca paradójico, por idealizaciones, desgajándose los rasgos comunes a individuos ostensiblemente diferentes, agrupándolos en especies. Es el nacimiento del «objeto modelo» o modelo conceptual de una cosa o hecho, pero esto no basta, pues si se quiere insertar este objeto modelo en una teoría, es menester atribuirle propiedades susceptibles de ser tratadas por teorías, aunque procediendo de esta forma corremos el riesgo de puras invenciones, dado que muchas propiedades no son sensibles. En cualquier caso, participan de un proceso, al decir de Bunge (1972, p. 12): «La formación de cada modelo comienza por simplificaciones, pero la sucesión histórica de los modelos es un progreso en complejidad».

Pero, tanto si aumenta como si disminuye el número de las dimensiones incluidas en la complejidad, los modelos sólo nos podrán dar una imagen simbólica pero real, a la cual se llega, en síntesis, a partir de una recogida de información, agregándose luego elementos imaginarios, o, más bien, hipotéticos, pero con una intención realista, y así se construye un objeto modelo esquemático que deberá injertarse en una teoría susceptible de ser contrastada con los hechos (Bunge, 1972).

La investigación psicológica utiliza los modelos de muchas formas, como instrumentos al servicio de distintas necesidades (Braithwaite, 1954), y al reflexionar sobre los motivos principales que subyacen al uso de los modelos (Apostel, 1961) debemos igualmente diversificarlos, sin perder de vista que en la indagación científica, y en concreto en la experimentación, se dan

dos tipos de actividad relacionadas pero discriminativamente diferentes, como son la planificación del estudio y recogida de datos (sea o no en un laboratorio) por una parte, y, por otra, el uso de símbolos matemáticos y lingüísticos que nos permiten inferir una serie de teoremas a partir de las correspondientes suposiciones o postulados, y predecir, con mínimo margen de error, el comportamiento de los individuos en cierta situación (Brodbeck, 1959; Arnau, 1978).

A cada tipo diferente de modelo corresponden distintas funciones, explicaciones, demostraciones, actividades y descubrimientos. Y la evolución de los modelos que pasan de una categoría a otra corresponde también a la de sus funciones. Un modelo que se ha concebido para fijar determinadas ideas, para ofrecer un descansillo al pensamiento científico, y que tiene, por tanto, función explicativa o demostrativa, puede revelarse como origen de descubrimientos nuevos; en esta línea, entre los caracteres suplementarios de los que sostienen la analogía o el isomorfismo, es decir, los que les dan su cualidad de modelos, es posible hallar algunos que sugieran una nueva categoría de isomorfismos y conduzcan así al descubrimiento de relaciones insospechadas (Auger, 1965).

Es por esta razón que las funciones del modelo (Chapanis, 1961; Lachman, 1960) se centran especialmente en el suministro de modos de representación, aportación de un funcionamineto a base de reglas de inferencia, actuación interpretativa, visualidad lógica, mayor facilidad de comprensión de sistemas o eventos complejos, etc., pero, destacando entre ellos, la contextualización de un marco dentro del cual situamos nuestro estudio, llevamos a cabo experimentos, e incluso «simulamos» la conducta.

Además, los modelos actúan claramente a nivel tanto explicativo (Asti Vera, 1972) como interpretativo (Shilpp, 1963) de una teoría con independencia de su grado de desplegamiento, extensión y precisión, que constituyen sus criterios de juicio. Precisamente al estudiar el marco conceptual del experimento esta consideración adquiere gran relevancia al tener presente que el modelo no es verificable empíricamente y sólo es aceptado como un sistema para sugerir hipótesis y abrir camino a la teorización (Marx, 1966), por lo que al evolucionar la corriente ideológico-científica dominante en un momento dado, o ser sustituida por otra, ha cambiado la propia noción de modelo, igual como han variado las teorías psicológicas (Alston, 1979).

Basta considerar la diferencia entre un modelo conductista -y aquí no entramos en los recientes desarrollos en el campo del aprendizaje social (Bandura, 1982), que permiten una definición más realista y compleja de la conducta humana, y que satisfará las exigencias de la filosofía empirista (positivismo, pragmatismo, operacionismo)- y la posición cognitivista, con su

problema importante, por ejemplo, acerca de cómo representar el conocimiento y de cómo representar el «input».

En el primer caso, el funcionamiento de una «caja negra» puede explicarse por una gran cantidad de hipótesis concernientes a los mecanismos subyacentes (Bunge, 1972), pues, para cada función f que enlace las entradas E con las salidas S hay una infinidad de pares de funciones a y h tales que f aplica el conjunto de E de entradas a un conjunto I de intermediarios, h aplica éstos al conjunto S de salidas, y tales que la composición de g y h sea igual a la función dada; si se interpretan esos términos intermediarios en términos físicos, biológicos, o psicológicos, se tiene un conjunto de mecanismos para cada caja negra, a condición de no exigir que esas hipótesis concuerden con lo que se sabe de otra parte, lo cual comporta una cierta ambigüedad que puede considerarse como un defecto de los modelos.

A la inversa, en el segundo caso, y desde una posición paradigmática de procesamiento de la información (Lachman, Lachman & Butterfield, 1979), la aparición de las computadoras y la constitución de la Robótica (Schank & Riesbeck, 1981) han encaminado la modelización a la elaboración de estrategias -conceptualizadas ya como «planes» por Miller, Galanter & Pribram (1960)- en las cuales se dispone de una determinada ordenación jerárquica de subfines subordinados al fin primario (Bower, 1975), y, dada la considerable afinidad entre los planes jerárquicos y los diagramas de flujo, éstos nos permiten conocer la distribución de la información entre los componentes de un programa; del mismo modo, al hallarnos con una nueva situación, seleccionamos en la memoria una estructura sustancial o marco de referencia, -«frame»- que permite representar una configuración estereotipada (Minsky, 1975). Aún no conocemos las posibilidades futuras de esta nueva concepción del hombre como procesador de información (Dreyfus & Haugeland, 1979), pero lo que sí es evidente es la repercusión que ha tenido éste como instrumento metodológico (Anguera, 1977a).

Este paso más o menos rápido del conductismo al cognitivismo no podía dejar de tener, como era de esperar, una influencia en la conceptualización del modelo, término por otra parte de naturaleza polisemántica y ciertamente desgastado por un uso -y tal vez abuso- no adecuado en muchos casos. Y tal reconceptualización, a su vez, viene de la mano de la caracterización del propio objeto de la Psicología.

Es evidente que desde el conductismo más ortodoxo y radical, constituido como el guardián de la ciencia psicológica, en donde lo prioritario era el estudio de la conducta observable, con análisis sujetos a estrictas comprobaciones empíricas, hasta los nuevos paradigmas de procesamiento de la información en donde se enraiza la psicología cognitiva actual, que presenta como baluarte una apasionada defensa del sujeto capaz de reelaborar la información procesada, de actuar según autoplanificaciones de carácter propo-

sitivo, o de incidir a diferentes niveles sobre su medio o escenarios de conducta, existe un dilatado arco de conceptualizaciones que han tratado de abordar cuál es o debe ser el objeto de la psicología, vulnerable indudablemente a las sutilezas de multiplicidad de factores intrínsecos y extrínsecos (Anguera, 1982), y el modelo es un instrumento extremadamente sensible a ello.

Analizando el marco referencial, destaca que desde la perspectiva cognitiva, cualquier procesamiento de la información, sea a nivel perceptual -percibir un objeto- como simbólico -comprender una frase- (De Mey, 1982), se halla mediado por un sistema de categorías o conceptos que constituyen «una representación o un modelo de su mundo» (De Mey, 1982, p. 4). Aunque la frase nos pueda parecer sumamente familiar, lo cierto es que no siempre reflexionamos sobre sus implicaciones.

Por una parte, el nexo «o» es disyuntivo, con lo que implica equivalencia, y si además tenemos en cuenta que los modelos del procesamiento de la información «sirven para proporcionar un esbozo esquemático que consiste en un conjunto de etapas determinadas que sirve de base para los posteriores análisis» (Cohen, 1983, p. 61), resulta que ello no encaja claramente en ninguno de los más importantes sistemas clasificatorios de modelos, como son los de Rosenblueth & Wiener (1945), Chapanis (1961), Black (1962) y Achinstein (1968), y que vamos a tomar como punto y marco de referencia para clarificar el azaroso camino hacia una reconceptualización del modelo en Psicología en esta segunda mitad de siglo, antecediendo y casi iniciando un solapamiento con el cambio paradigmático que se ha producido:

A) **Rosenblueth & Wiener (1945)** diferencian entre modelos materiales y formales.

1.- Un *modelo material* es la representación «física» de un sistema complejo por otro más simple, y que tiene algunas propiedades similares a aquéllas elegidas para estudiar el sistema complejo original.

2.- Un *modelo formal* es una reviindicación en términos lógicos de una situación idealizada relativamente simple que participa en las propiedades estructurales del sistema formal original.

Mientras que los modelos materiales pueden ayudar al científico reemplazando un fenómeno en un campo no familiar por otro que sí lo sea, o bien llevando los experimentos a una realización bajo condiciones más favorables que las del sistema original, en cambio, como un estado intermedio en el curso de una investigación científica, el modelo formal puede haber sido un conjunto heterogéneo de elementos que se han estructurado progresivamente con el fin de llegar a la explicación de hechos observados. Se forman por toscas aproximaciones, que sustituyen a los hechos reales estudiados, acercándose asintóticamente a la complejidad de la situación original.

En este sentido, es evidente, según Arnau (1982), que los sistemas teóricos pueden variar desde los simples esbozos de tipo explicativo hasta los esquemas deductivos altamente formalizados, y suelen estar vinculados a modelos de naturaleza matemática o empírica que permiten o bien interpretar el «cálculo» de la teoría o verificar sus postulados.

B) **Chapanis** (1961) considera que todos los modelos deben pertenecer a dos tipos básicos: modelos réplica y modelos simbólicos, aún cuando tal clasificación no sea rígida y deje campo abierto a otras que obedezcan a criterios distintos.

1.- Lo esencial de los *modelos réplica* es que son tangibles, y se parecen a la «cosa» modelada en algún aspecto; frecuentemente implican sólo un cambio a escala espacial o temporal.

2.- En cambio, los *modelos simbólicos* son intangibles en el sentido de que hacen uso de ideas, conceptos y símbolos abstractos para representar los objetos que están modelando, por lo que los modelos matemáticos constituirían una subclase de ellos.

C) **Black** (1982) distribuye todos los posibles modelos en cuatro categorías: modelos a escala, analógicos, matemáticos y teóricos, que se distinguen por las operaciones que a cada uno le son propias.

1.- Los *modelos a escala* se refieren a las semejanzas a nivel de objetos materiales, sistemas o procesos, sean reales o imaginarios, que guardan una relativa proporcionalidad, y que en la terminología de Peirce (Hastshorne & Weiss, 1964, vol. II, p. 247) el modelo es una imagen que incorpora literalmente los rasgos de interés en el original: «Esto es como el original es».

2.- Los *modelos analógicos* se construyen guiados por el fin más abstracto de reproducir la estructura del original, manifestando una correspondencia punto-por-punto —«isomórfica» en palabras de Carnap (1958, p. 75)— que es compatible con la más amplia variedad de contenido. Dicho con otros términos, implican un cambio de medio, y consisten en algún objeto material, sistema o proceso destinado a reproducir lo más fielmente posible en un nuevo medio la estructura de una trama o de relaciones en el original, por lo que se trata de una representación simbólica de un original real o simbólico, sujeto a reglas de interpretación para cuidar de las inferencias de los rasgos relevantes del modelo.

3.- En los *modelos matemáticos* el campo original está «proyectado» sobre un dominio abstracto de series y las funciones que tratan de formalizar y hacer comprensible un mecanismo invisible sujeto a simplificaciones para facilitar la formulación, pero sin caer en el riesgo de confundir la exactitud de las matemáticas con la potencia de la verificación empírica en el campo original.

4.- Los *modelos teóricos* consisten en un nuevo lenguaje o dialecto sugerido por una teoría familiar, pero extendido a un nuevo dominio de aplicación que permite siempre una descripción de algún objeto o sistema definido. El modelo teórico no precisa poseer las propiedades accidentales e irrelevantes del objeto modelo, sino cumplir las demandas básicas para su propia consistencia. En este sentido, se ha dicho que el modelo tiene que ser más familiar que el sistema al cual se aplica; esto es cierto, si la familiaridad se refiere a una teoría bien establecida y explorada, pero el modelo no necesita partir de la experiencia común. Un modelo prometedor es aquél en el cual las implicaciones sugieren nuevas hipótesis y especulaciones en el campo primario de investigación; el «alcance intuitivo» del modelo significa un fácil control de tales implicaciones, una capacidad para pasar libremente de un aspecto del modelo a otro, y tiene muy poco que ver con el hecho de si tal modelo puede ser visto o imaginado libremente. No hay duda de que el momento más propicio para la utilización de modelos teóricos es aquél en que las condiciones que favorecen su éxito se satisfacen, aquél en que es fácil inventar modelos «mejor conocidos» que el original al que tenemos que aclarar, y aquél en que es difícil concebir cómo la investigación en cuestión puede romperse sin el recurso del modelo.

D) **Achinstein** (1968) se basa en el establecimiento de tres tipos fundamentales de modelos: representacionales, teóricos e imaginarios.

1.- El *modelo representacional* consiste en una «representación física tridimensional» de un objeto, tal que, al examinarla, se puedan averiguar hechos acerca del objeto que representa, y ello en sus cuatro modalidades de modelos verdaderos (todas las características del prototipo –objeto representado en el modelo– que son de importancia para el científico se reproducen en el modelo a una escala determinada), adecuados (sólo algunas de dichas características), deformados (utilización de diferente escalización en la reproducción de las características del prototipo) y analógicos (las características del prototipo no están reproducidas en el modelo). En los cuatro casos, hablar de modelo es referirnos a un objeto distinto del prototipo del cual hay un modelo; es decir, a algo que se intenta que represente a dicho prototipo, y esto de tal forma que los hechos acerca de éste puedan ser determinados al examinar el modelo, hacer cálculos respecto a él, y una posible experimentación. Luego, en definitiva, un modelo representacional no es un mero símbolo o serie de símbolos, sino que representa algo por reproducir las propiedades del prototipo, y éste no es el sentido en que se utiliza en psicología cognitiva.

2.- El *modelo teórico* está caracterizado por una serie de suposiciones acerca de algún objeto o sistema atribuidas a aquello que puede ser llamado su estructura innata, composición o mecanismo, y con referencia a la cual se intentan explicar varias propiedades expuestas por el objeto o sistema. La

distinción entre una serie de propiedades expuestas de un objeto y su estructura innata con respecto a la cual podemos explicar estas propiedades, no debe confundirse con la que existe entre «macro-fenómenos» y «micro-fenómenos». Muchas de las propiedades explicadas como componentes estructurales del modelo pueden ser de «macro-nivel» (como en el caso de los «modelos del mundo», en cosmología); además, la estructura descrita siempre debe ser considerada con referencia a aquellas propiedades que sirven para explicar, y no como algo último o incapaz de posterior explicación (así, la estructura molecular invocada en el modelo de las bolas de billar se explica por los modelos atómicos). De aquí que el valor de un modelo dado puede ser juzgado desde dos puntos de vista diferentes: cuán bien sirve al propósito para el cual es empleado, y la completitud y cuidado de la representación que propone. El hecho de que un modelo teórico se proponga como una forma de representar la estructura de un objeto o sistema para ciertos propósitos explica el por qué hay frecuentemente modelos alternativos en uso, pudiendo emplearse diferentes representaciones para distintos propósitos, y hallándose aquí la raíz de la diferenciación entre el «modelo teórico» y la teoría (aunque respetamos la afirmación de «sinonimicidad» de algunos autores –Simon & Newell (1956, p. 89), Brodbeck (1959, p. 381), Braithwaite (1962, p. 224)–, o la intermedia que postula algún otro –París (1972, p. 468)– al afirmar que «los modelos constituirían semiteorías o conatos de teoría allí donde aún no se ha conquistado un suficiente dominio técnico y metodológico», a la vez que destacamos que si bien los modelos teóricos cumplen todas las funciones de las teorías, dan, en cambio, explicaciones basadas en suposiciones simplificadas y relativamente restringidas.

3.- El *modelo imaginario*, en donde un objeto o sistema está descrito por una cierta serie de suposiciones no comprometidas a la veracidad, ni incluso a la plausibilidad en muchos casos, por lo que no tiene sentido analizarlo desde el punto de vista de su utilización en psicología cognitiva.

Después de la panorámica que se nos ofrece a lo largo de estas taxonomías, es ineludible que tratemos de reseñar la existencia de dos niveles (al menos aparentes) de modelos que flotan en todos los sistemas clasificatorios: Los anclados en la base empírica, y los que se sitúan en una estructura formal. Todos ellos tienen como finalidad el servir de instrumento metodológico útil para la investigación en Psicología, que, a su vez, plantea también varios niveles que no podemos olvidar. En este sentido, quedan perfectamente manifestados en palabras de Aguilar (1982, p. 156): «El estudio objetivo y experimental de las variables de la conducta ayudarán, desde luego, a comprenderla e incluso a predecirla, tratándose de situaciones simples, como en los diseños de juegos o en algunos modelos matemáticos, con una mayor o menor probabilidad de error y contando con la colaboración e intencionalidad de los sujetos que realizan la tarea. Pero tratándose de tareas

o situaciones complejas, sobre todo tratándose de humanos, la metodología experimental se va a quedar corta y va a ser preciso recurrir al sujeto para comprender el efecto de algunas variables».

Este «recurrir al sujeto» es lo que no encaja en las conceptualizaciones de cada uno de los tipos de modelos reseñados, que, como mucho, se mueven a un nivel representativo que no tiene en cuenta la existencia de este sujeto, ni, en consecuencia, la internalización y elaboración de la información que recibe en sucesivas etapas de diferentes procesos. Era necesario para ello una integración interdisciplinar (psicología cognitiva, inteligencia artificial, lingüística, epistemología, etc.), que ha dado lugar a los llamados «modelos mentales» (Gentner & Stevens, 1983), que nadie se atreve a definir, pero que albergan en su interior una complicada trama de eclecticismo, ya que así son las metodologías utilizadas: análisis de protocolos, estudios de simulación, experimentación clásica, etc. Se trata, por consiguiente, de modelos desvirtuados y a la vez enriquecidos; lo primero, en tanto en cuanto que pueden considerarse incompletos, limitados, inestables, no científicos, parsimoniosos (Norman, 1983), y, en una palabra, sometidos a un subjetivismo que no admite apenas paliativos (ya que en caso contrario, caeríamos en el reduccionismo propio del conductismo), pero, por el contrario, lo segundo obedece a este afán por la contemplación del sujeto como tal, con sus creencias e intereses, sus estrategias y sus marcos de referencia.

Ante la actividad elaboradora de modelos (Anguera, 1977b) podríamos, como consecuencia, preguntarnos: Si el modelo actúa como instrumento metodológico al servicio de la investigación en Psicología, ¿cuáles son las perspectivas de estos modelos mentales?; o, dicho con otras palabras, ¿hacia dónde se dirige esta reconceptualización del modelo en Psicología? Que existe tal fenómeno es cierto, y podemos contemplarlo, pero la duda está, precisamente, en su viabilidad y potencialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ACHINSTEIN, P. *Concepts of science*. Baltimore: Hopkins Press, 1968.
- AGUILAR, A. Psicología y Filosofía: psicología científica y humanista. *Universitas Tarraconensis*, 1982, 4 (2), 149-160.
- ALSTON, W.T. «Conceptual prolegomena to a psychological theory of intentional action». In S.C. Brown (Ed.) *Philosophy of Psychology*. New York: McMillan, 1979, 71-101.
- ANGUERA, M.T. El modelo como instrumento metodológico al servicio de la investigación en Psicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1977a, 32 (146), 453-462.
- ANGUERA, M.T. Construcción de modelos en Psicología. *Anuario de Psicología*, 1977b, 16 35-60.
- ANGUERA, M.T. Reflexiones sobre el VII Congreso Nacional de Psicología. *Anuario de Psicología*, 1982, 26 (1), 129-130.
- APOSTEL, L. «Towards the formal study of models in the non formal sciences». In H. Freudenthal (Ed.) *The concept and the role of model in mathematics and natural and social sciences*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Co., 1961, 1-37.

- ARNAU, J. *Psicología Experimental. Enfoque metodológico*. México: Trillas, 1978.
- ARNAU, J. «La explicación en Psicología Experimental: Del conductismo al cognitivismo». En I. Delclaux y J. Seoane (Eds.) *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide, 1982, 93-106.
- ASTI VERA, A. *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel, 1972.
- AUGER, P. Los modelos en la ciencia. *Diógenes*, 1965, 52, 3-13.
- BADIOU, A. *Le concept de modèle*. Paris: Maspero, 1970.
- BANDURA, A. *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe, (edic. origin., 1976) 1982.
- BLACK, M. *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1962.
- BOWER, G.H. «Cognitive psychology: An introduction». In W.K. Estes (Ed.) *Handbook of learning and cognitive processes*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1975.
- BRAITHWAITE, R.B. The nature of theoretical concepts and the role of models in an advanced science. *Revue Internationale de Philosophie*, 1954, 8, 34-40.
- BRAITHWAITE, R.B. «Models in the empirical science». In E. Nagel; P. Suppes & A. Tarski (Eds.) *Logic, methodology and philosophy of science*. Stanford: Stanford University Press, 1962, 224-231.
- BRODBECK, M. «Models, meaning, and theories». In L. Gross (Ed.) *Symposium on sociological theory*. New York: Harper & Row, 1959, 373-403.
- BUNGE, M. *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 1972.
- CARNAP, R. *Introduction to symbolic logic and its applications*. New York: Harper & Row, 1958.
- CASTORINA, J.J.; GIACOBBE, J. y RICCÓ, G. *Explicación y modelos en Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.
- COHEN, G. *Psicología cognitiva*. Madrid: Alhambra, 1983 (edic. origen., 1977).
- CHAPANIS, A. Men, machines and models. *American Psychologist*, 1961, 16, 113-131.
- DE MEY, M. *The cognitive paradigm*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Co., 1982.
- DREYFUS, H. & HAUGELAND, J. «The computer as a mistaken model of mind». In S.C. Brown (Ed.) *Philosophy of Psychology*. London: McMillan, 1979.
- GENTNER, D. & STEVENS, A.L. (Eds.) *Mental models*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
- HARTSHORNE, C. & WEISS, P. (Eds.) *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1964.
- LACHMAN, R. The model in theory construction. *Psychological Review*, 1960, 67, 113-129.
- LACHMAN, R.; LACHMAN, J.L. & BUTTERFIELD, E.G. *Cognitive psychology and information processing. An introduction*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.
- MARX, M.H. (Ed.) *Theories in contemporary psychology*. New York: McMillan, 1966.
- MILLER, G.A.; GALANTER, E. & PRIBRAM, K.H. *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1960.
- MINSKY, M.A. «A framework for representing knowledge». In P. Winston (Ed.) *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill, 1975, 211-277.
- NORMAN, D.A. «Some observations on mental models». In D. Gentner A.L. Stevens (Eds.) *Mental models*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1983, 7-14.
- PARIS, C. «Razón y experiencia en la metodología de los modelos». En *Homenaje a Zubiri*. Madrid: Moneda y Crédito, 1972, vol. 2, 463-473.
- ROSENBLUETH, A. & WIENER, N. The role of models in science. *Philosophy of Science*, 1945, 12, 316-321.
- SCHANK, R.C. & RIESBECK, R.C. *Inside computer understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.
- SCHILPP, P.A. *The Philosophy of Rudolf Carnap*. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.

SIMON, H.A. & NEWELL, A. «The uses and limitations of models». In M.H. Marx (Ed.) *Theories in contemporary psychology*. New York: McMillan, 1966, 89-104.

KARL MARX EN LA ESTELA DEL IDEALISMO

Salvador DE BROCA TELLA
Departamento de Filosofía

RESUMEN

Este artículo trata de ser una aproximación crítica a la tradición filosófica ilustrada de Karl Marx y a su comprensión en el presente a partir de esta premisa. Contempla, asimismo, la relación del idealismo alemán, sobre todo hegeliano, con el pensamiento de Marx y el tema de la alienación. Y concluye, doblemente, en el reconocimiento de su valor como crítico a la metafísica de su tiempo, tanto como en la denuncia de su propio esquema idealista totalizador.

SUMMARY

This study means to be a critical approach to the Karl Marx's enlightened philosophical tradition and to understand him nowadays, taking this premise as starting point. It looks, in the same way, at the relation between the german idealism, over all hegelian, and Marx's philosophy, and the topic of the alienation. It concludes, doubly, not only with the admission of this value as critic to the metaphysics in his time, but as well as thinker who doesn't go outside of his own idealist sketch.

Karl Marx (1818-1883), el primer centenario de cuyo fallecimiento ahora conmemoramos, ha sido una de las grandes figuras proféticas del mundo que estamos viviendo. Menos, seguramente, por la localización geopolítica de sus previsiones económicas, que sabemos fallidas, cuanto por el hecho de que éstas, en cierta medida no pensada por él, se están produciendo: diferencia creciente entre países ricos y países pobres, amenaza de pauperización planetaria, revolución social. Y sobre todo por el hecho de que se ha convertido en lugar común, se sea o no marxista, el tratamiento de los temas económicos y el uso de un determinado lenguaje, de raigambre hegeliana, pero ampliamente popularizado desde Marx. Conceptos como los de

alienación, supraestructura, humanismo, superación, dialéctica, plusvalía, etc. se han convertido en términos de uso frecuente en los medios de comunicación social, al margen, por supuesto, de los análisis precisivamente técnicos, más propios de la ciencia económica o de la consideración sociológica.

Es casi ocioso recordar que una buena parte de la humanidad y en ella dos grandes potencias como la Unión soviética y China, han asumido a nivel oficial la doctrina de Marx, independientemente del tipo de consecuencia que ello comporte. Pero además, la figura y el pensamiento de Marx han dado lugar a una extensa y variada hermenéutica. Karl Mannheim y Max Weber en su aspecto sociológico, Lukács y Sartre en el filosófico, Lenin y Mao-Tsé-Tung en el político, los fundadores de la Escuela de Frankfurt en la práctica totalidad de sus vertientes. La influencia cultural del marxismo y la presencia, difusa pero innegable, de una cierta terminología generalizada cuyo origen es también marxista, no ofrece muchas dudas. Influencia y presencia referidas, claro está, a los países del área occidental, donde el pensamiento de Marx puede ser objetivado con una libertad que no tienen las llamadas «democracias populares». Pero donde, por idéntica razón, corre el peligro de degradarse en «ideología revolucionaria», de corte más o menos clásico, para uso y consumo de intelectuales de izquierda que a menudo pueden aliviar así la mala conciencia de haberse asumido, administrativamente, como funcionarios de un Estado capitalista.

El pensamiento de Marx tiene su origen en la Ilustración. Tanto si se atiende a su dimensión específicamente crítica, el materialismo histórico, como si se toma en cuenta su perspectiva mayormente humanista, salta siempre a primer plano su fondo de denuncia moral, su apelación a lo teórico como instrumento al servicio de una causa. Que es lo típico de los autores, de los «philosophes» del siglo XVIII. Como Rousseau, por ejemplo, los moralistas ingleses, y aun el propio Kant. Pero con una diferencia, históricamente relevante, en relación a los pensadores citados. Cuando vive Marx se está consumando un doble proceso: la crisis de la vigencia indiscutida, universal y espontánea de las ortodoxias religiosas y la definitiva consagración de la ciencia como el seguro camino del saber. Por lo que hace al primer punto, hay que recordar que la filosofía de Hegel había contribuido, desde un planteamiento historicista, al destronamiento teórico de la antigua concepción del conocimiento, fiel a la relación fundamental de modelo y copia. La pretensión de vigencia integral que caracteriza la filosofía romántica en general y la de Hegel en particular no puede hacernos olvidar que, al reaparecer el principio de la identidad monista, naufraga la distinción esencial entre Dios y el mundo y con ello la trascendencia. No es ya Dios el que explica el mundo, sino el mundo el que explica a Dios.

Hegel había sostenido que la verdad encuentra su plenitud en un proce-

so histórico llevado a cabo por la práctica colectiva de los hombres y que el trabajo determina la esencia del hombre e incluso la forma social que éste adopta. La historia del hombre era, al mismo tiempo, la historia de su alienación, de su extrañamiento (*Entfremdung*) respecto de sus intereses verdaderos y, en el mismo sentido, la historia de su realización. Quien primeramente explicó el origen y el significado de esta alienación fue Marx.

Hegel había pensado la alienación como el momento dialéctico de la diferencia, como el proceso por medio del cual la conciencia se experimenta separada de la realidad a la cual de algún modo pertenece. Ahora bien, las alienaciones, en Hegel, no están tratadas más que por el filósofo, que es, para Marx, el espíritu alienado del mundo captándose de manera abstracta, alejada de lo real. Marx entiende que hay alienación en la filosofía y en el modo de existencia del filósofo —especialmente del filósofo alemán de su tiempo— porque la filosofía ha disociado todo lazo entre el pensamiento y la acción. El carácter propio del idealismo consiste en comprometer al pensamiento en los caminos de la teoría pura, de la contemplación de las ideas, sin preocuparse de actuar sobre el mundo para transformarlo. Si tan sólo mediante el pensamiento el hombre no puede alcanzar la realidad, menos aún será capaz de corregirla. Esta escisión del pensamiento y de lo real entraña en fin que el filósofo, separado de la acción y sobre todo de la acción social revolucionaria, está prácticamente condenado a la defensa de una situación política y social determinada, que no puede ser otra que la del orden establecido. En consecuencia, toda filosofía se revela como ideología, es decir, como justificación irreal de una realidad que, sin embargo, ha sido captada como contradictoria en el propio plano en que se manifiesta. Filosofar significa alienación frente al mundo —como conjunto de todas las cosas dadas y conocidas— aunque el filosofar no sea evidentemente el autor de este proceso, sino sólo su manifestación más radical. Por ello hay que abandonar cuanto de ilusorio se encierre en la pretensión de filosofar. «Elevase por encima del mundo mediante la reflexión pura es en realidad quedarse encerrado en la reflexión», ha escrito Henri Lefèbvre en su valioso trabajo sobre el marxismo (1949 pág. 54).

Cuentan los problemas de la cultura, de la vida de los hombres en cada momento dado. Y el problema descubierto por el pensamiento de Hegel, apuntando ya críticamente en algunas obras de Goethe y formulado como teoría de la sociedad por Marx, es el de la fragmentación del saber y de la conciencia, de la escisión y disolución del individuo por la evolución de la vida social y por la moderna división técnica del trabajo. Es el resultado de la sociedad burguesa, que no sólo eleva al individuo a una generalidad real, sino que lo despoja y desnaturaliza. El hombre, que debería autorrealizarse a través de su actividad productiva, en la forma actual que ésta adopta se encuentra desrealizado, deshumanizado, en suma, enajenado. Con la valora-

ción del mundo de las cosas crece en proporción directa la desvalorización del mundo de los hombres. Estos no pueden reconocerse a sí mismos en el mundo que debería ser su obra y su realidad. «Cuanto más se entrega el obrero a su trabajo, más acusadamente se vuelve ajeno a él el mundo objetivado que él crea en frente de sí, tanto más pobre se vuelve él, su mundo interno menos le pertenece.» (Marx, 1950 pàg. 142).

Aquí es donde hay que ver el punto de partida del pensamiento marxista. Lo que determina el ser de los hombres no es su conciencia, sino, inversamente, es su ser social lo que determina su conciencia. La estructura económica de la sociedad es, en definitiva, una infraestructura, esto es, la estructura primitiva y fundamental condicionante de cualquier otro tipo de existencia humana y social, sea la del derecho, el arte, la filosofía o la religión. El fin estriba en recobrar la esencia humana extraviada por las alienaciones. De todas ellas, la económica es la primordial y generadora de todas las demás: de la social, de la política, de la religiosa. Hacer el hombre, pues de lo que se trata es del alumbramiento de un nuevo humanismo, significa liberarlo de las estructuras torcidas que le impiden el acceso a su plena humanidad y, consiguientemente, instaurar ese hombre auténtico que la historia —que hasta ahora sólo ha sido prehistoria— no ha conocido todavía nunca. La antigua sociedad burguesa quedará así transcendida por una asociación en la cual «el libre desenvolvimiento de cada uno será la condición del libre desenvolvimiento de todos. (Marx, 1970, pàg. 50).»

El sentido supremo de la sociedad sin clases consiste en solventar y superar, en sentido hegeliano, la trascendencia. Marx no explica en absoluto la religión y la filosofía como fantasías o falsedades, en la línea que habían seguido algunos representantes del período de la Ilustración. La religión es solamente la «realización fantasmiosa de la naturaleza humana», pero tan sólo mientras su existencia no posee una auténtica realidad, es decir, una realidad terrena. «La miseria religiosa es una expresión de la miseria real y también por otra parte la protesta contra la miseria real. La Religión es el lamento de la criatura oprimida, el estado de ánimo de un mundo despiadado, como el espíritu es estado carente de espiritualidad». (Marx, 1932, pàg. 263).

Como Hegel, Marx utiliza a menudo un lenguaje teológico. La sociedad sin clases puede ser esencialmente atea porque la religión no será en ella combatida ni oprimida, sino realizada en sus legítimas aspiraciones y por consiguiente se habrá convertido en innecesaria.

El nuevo demiurgo de la realidad es, pues, el hombre social o, si se prefiere, la humanidad liberada de las trabas que bloquean su autoposición, su auténtica mismidad. El pensamiento de Marx, es, ante todo, la teoría con la cual uno de los espíritus más poderosos procedentes de la filosofía clásica alemana quiso poner a su servicio el producto más joven de la sociedad bur-

guesa para sus desmesuradas esperanzas de una reintegración del hombre. Precisamente su carácter desorbitado cimentó el nexo histórico mundial con el fenómeno social más nuevo, el proletariado en ascenso, de modo que pudo convertirse en una de las últimas creencias de Europa.

Desde entonces es difícil no estar de acuerdo con Marx cuando denuncia los extravíos «idealistas» que testimonian la pérdida de la unidad del sujeto en el contexto de la primera revolución industrial. Quizá la mejor herencia de su pensamiento esté en la significativa importancia que atribuye a las condiciones materiales para la vida social y para el desarrollo humano. En la descomposición analítica de las viejas armonías en que la ignorancia pactaba con la conveniencia. En la cínica actitud moralista —que comparte con figuras tan dispares como Nietzsche y, en menor medida, Freud— a la hora de denunciar una fabulación especulativa que no es sino falso saber.

Sin embargo, Marx sigue preso en el esquema idealista que pone en entredicho. Al reducir la economía y la materia a términos de trabajo. Al desdeñar, apresuradamente, el maquinismo. Al proyectar la estampa paradisíaca de una humanidad liberada de toda alienación, desde la del trabajo a la de la religión. Lo realmente grave sería —dicho sea de paso— que nuestro destino personal fuese alienarse en algo contrario a la naturaleza o al propio yo. Por otra parte, la felicidad genérica de la humanidad, por deseable que sea, no basta para resolver nuestra propia felicidad personal. Marx sólo señala —y no es poco, ciertamente— la urgencia de un retorno completo del hombre a sí mismo como ser social, de una apropiación real y consciente de la esencia del hombre por y para el hombre, mediante la supresión de los males sociales que estorban el mismo pensar. De la abstracción de la vida de la sociedad burguesa, el individuo formado posteriormente adquiere después de la revolución proletaria la universalidad real, su soberanía originaria y su patria en un círculo de producción autosuficiente, de tal manera que los diversos modos de la trascendencia a los que hasta el presente hubo de adaptar su ser, están condenados a muerte.

La noción clásica de trascendencia teórica es, así, decididamente transferida a la humanidad en su conjunto en una pretensión más de concepción conclusa del mundo y de la historia. Por eso, incluso el marxismo que proyecta porvenir, el orientado hacia delante, consciente y activo no es tanto programa crítico como religión del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- LEFÈBVRE, H. *Le matérialisme dialectique*. paris: PUF 1949 3.ª ed.
MARX, K. *Nationalökonomie und Philosophie*. Colonia-Berlín, 1950.
MARX, K. *Manifiesto del partido comunista*. México: Guijalbo, 1970.
MARX, K. *Der historische Materialismus. Die Frühschriften*. Leipzig, 1932.

EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS DE DOS Y TRES AÑOS

Escalas experimentales de observación

Angel-Pío GONAZALEZ SOTO
Departamento Pedagogía Experimental

RESUMEN

El lenguaje oral es visto aquí de un modo empírico. Se trata de continuar con pequeñas aportaciones experimentales con el fin de lograr instrumentos válidos, significativos y adecuados para el diagnóstico del desarrollo del lenguaje oral de la edad preescolar. Se presentan dos escalas experimentales de observación del lenguaje, para niños de 2 y 3 años (24-36 y 36-48 meses), como muestra de una vía de experimentación dentro del área de la Educación Preescolar.

SUMMARY

Oral language is treated here in an empirical way. This is a continuation of small experimental contributions which aims to attaining meaningful, valid and adequate tools for the diagnosis of the development of oral language at nursery school age. Two experimental observational scales of the language of two and three years old children (24-36 and 36-48 months) are present as a way of assessment in the area of nursery school education.

INTRODUCCION

Después de las consideraciones apuntadas al analizar el lenguaje oral de los niños de un año (12-24 meses) y el vocabulario escrito en los niños de 6-10 años ⁽¹⁾, podríamos obviar ahora, en este intento de completar la observación del desarrollo del lenguaje oral, el análisis teórico que nos ayude a situarnos en la importancia y validez del tema de estudio.

Con todo, se han querido recoger, como punto de partida y tomando como base un estudio de la UNESCO, unas observaciones generales que sitúen con claridad nuestros propósitos: «Las etapas del desarrollo global del

niño son los hitos que suministran a padres y educadores los elementos indispensables para juzgar los progresos del niño y aportarles los cuidados y el estímulo necesarios.

Todos los niños del mundo pasan por las mismas etapas, aunque con ciertas modificaciones debidas a sus propias carcterísticas personales y socio-culturales. Pero una observación única, por detallada que sea, no es más que una simple fotografía: hay que tener en cuenta el camino recorrido entre varios balances sucesivos, y es el conjunto de varias fotografías, ni demasiado cercanas, ni demasiado alejadas unas de otras, el que dará mejor visión del proceso de desarrollo.

Padres y educadores deben saber conservar cierta flexibilidad para evitar que la educación se transforme en una técnica obsesiva que tenga que ceñirse a una indicación y a racetas. Esos hitos señalados constituyen, sin embargo, referencias preciosas para un diagnóstico precoz de las desviaciones y permiten, gracias a medidas adecuadas tomadas a tiempo, ofrecer al niño las posibilidades de lograr un desarrollo óptimo.

Toda persona llamada a ocuparse de niños de 0 a 6 años –cualquiera que sea su inserción profesional– debe tener en común este conocimiento del desarrollo para escoger actividades apropiadas, observar a los niños durante estas actividades, informar a los padres y tener en cuenta sus advertencias u obserbaciones. ...Debe tener en cuenta los aspectos culturales del medio ambiente, responder a las necesidades y a las aspiraciones de la familia y de la comunidad donde vive el niño y darle la posibilidad de compensar las posibles carencias psicosociales de ese medio ambiente». (UNESCO, 1976).

EL LENGUAJE Y SU EVOLUCIÓN

«Gracias al lenguaje los objetos y los acontecimientos no son ya únicamente alcanzados en su inmediatez perceptiva, sino insertados en un marco conceptual y racional que enriquecen su conocimiento» (PIAGET, 1979).

El balbuceo del lactante, que es una excitación del órgano de fonación, constituye el nivel sensomotriz previo al desarrollo del lenguaje propiamente dicho. El balbuceo se convierte rápidamente en reacción circular y en juego, en cuyo ejercicio, casual y sistemáticamente, se descubren nuevas voces. «El lenguaje propiamente dicho comienza en el momento en que el niño liga una manifestación sonora a una comunicación intencional y con ello coloca un símbolo en el lugar de un contenido» (PIAGET, 1977).

En el niño normal, el lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que las otras formas de pensamiento semiótico. Comienza tras la fase de balbuceo espontáneo (6-11 meses, aproximadamente) y tras una fase

de diferenciación de formas por imitación (11-12 meses) que desemboca en un estadio situado al final del periodo sensomotor y que ha sido descrito por STERN como el estadio de las «palabras-frase». Estas palabras únicas pueden expresar, por sí solas, deseos, emociones o experiencias, ya que el esquema verbal se hace instrumento de asimilación y de generalización a partir de los esquemas sensomotores.

Con el desarrollo de la función de representación (a partir del año y medio, aunque con las consiguientes diferencias individuales) el niño descubre que cada cosa tiene su nombre, comprende la función de designación del lenguaje. De la narración pasa a la descripción, introduciendo de este modo el entorno exterior en su mundo. Poco a poco las palabras se van uniendo inteligiblemente. (Primero serán los sustantivos y los verbos, después los abjetivos y los adverbios). ⁽²⁾.

Durante el tercer año se aprenden las variaciones de las palabras. Respecto a la formación de frases, «el niño de tres años permanece todavía en la fase paratáctica: sólo conoce frases sencillas. Hacia el final del tercero y comienzo del cuarto año, aprende el niño la formación de las frases, se halla en la fase hipotáctica: construyendo desde entonces frases principales y subordinadas» (PIAGET, 1977). A partir de este momento el niño se interesa cada vez más por el lugar que ocupan las cosas y la función que desempeñan. Aproximadamente a los cuatro años el desarrollo del lenguaje ha progresado tanto que se convierte en el órgano de las relaciones sociales y en el instrumento específico del pensamiento.

La época de los tres años es de una gran riqueza y actividad en el lenguaje. El niño pule y perfecciona el nuevo instrumento que ha conseguido y descubre la comunicación. Al comienzo de los tres años el niño se encuentra en la fase que PIAGET denomina «fase del lenguaje organizado». Es una fase en la que el niño usa y abusa del lenguaje, es la etapa de las preguntas, de los «por qué», cómo y cuándo». La fase se inicia con la aparición del verbo, primero en infinitivo o en imperativo y más tarde conjugado. El desarrollo del lenguaje durante este periodo es enorme y, al final del mismo, a los cuatro años, el niño ha adquirido ya un lenguaje básico, limitándose en lo sucesivo a afinar estructuras y a ampliar su vocabulario.

Una de las características generales que se atribuye al lenguaje en este periodo es el egocentrismo, término que debe entenderse como incapacidad de asumir el punto de vista ajeno. El niño comienza a conocerse y esto lo ocupa todo su pensamiento, siendo incapaz, por el momento, de centrarse en los demás. A pesar de ello, el lenguaje de los niños de 3 a 6 años no es enteramente egocéntrico, lo es si se compara con el lenguaje de los niños de más edad.

Otra de las características de la expresión verbal en esta edad es la utilización de la mímica. La palabra y la acción se dan tan absolutamente liga-

das que los niños tienen a menudo dificultad de expresar o describir sin gestos. Esta actitud puede tener relación con la falta de experiencia en el lenguaje. El niño parece que no confía suficientemente en la comunicación oral y se ayuda de los ademanes. Esta característica, muy fomentada por los adultos, puede facilitar el camino hacia la comunicación y puede ofrecer cierta riqueza de expresión.

Pensamos que los rasgos fundamentales del lenguaje del niño de dos-tres años podrían ser los siguientes:

- Adquiere el uso del masculino, femenino, singular y plural.
- Conjuga los verbos, que en el inicio del periodo se utilizaban en formas primarias (infinitivo e imperativo).
- Se construyen oraciones simples, que vienen a sustituir a las holofras primitivas (JIMENEZ, 1979).
- Aparecen las preposiciones, las conjunciones y los pronombres elementales.

Lógicamente, en la visión de la edad hay que tener en cuenta otras observaciones, que nos ayudarán a completar el cuadro de características generales del niño. Su globalismo (DECROLY, 1970), la insuficiencia introspectiva (BERGERON, 1980), el principio de placer (OSTERRIETH, 1976) el descubrimiento de la realidad exterior, los problemas afectivos, la socialización, la intuición, etc. (SECADAS-PASTOR, 1981), serían parte de esas observaciones.

ESCALAS EXPERIMENTALES PARA LA OBSERVACION DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS DE DOS Y TRES AÑOS

La elaboración de las escalas que se presentan ha seguido el proceso que se señaló en la presentación de la «escala observacional del lenguaje de los niños de un año (12-24 meses) (véase la nota 2). En las que se presentan a continuación ⁽³⁾ y que corresponden al periodo del «Jardín de Infancia», figura:

- a. El mes en que «parece» que se da el rasgo correspondiente (24, 30, 36 en la de dos años) o el año y meses de observación de dicho rasgo (3,0 - 3,3 - 3,6 - 3,9 - 4,0 en la relativa a tres años).
- b. El número de rasgo (de 01 a 42 en el primer caso y de 01 a 47 en el segundo).
- c. La especificación del rasgo observado.

En cualquier caso esos rasgos vienen recogidos de rastreos bibliográficos (remitimos a las referencias bibliográficas) y empíricos, se han tenido en

cuenta otras investigaciones (Departamento de Psicología Evolutiva, por ejemplo) y han pasado diversas depuraciones hasta quedar como figuran en los correspondientes cuadros.

Por ello hay que admitir «a priori» una buena validez de contenido en todos ellos, validez que ha quedado ratificada por el criterio de «jueces o expertos». Ellos han valorado los ítems con puntuaciones totales medias comprendidas entre 6,55 y 9 puntos (S. D. entre 0 y 2,1). La puntuación total de ambas escalas, según el criterio «de expertos», ha quedado como sigue:

–Escala de dos años: Media = 7,21; S.D. = 1,97

–Escala de tres años: Media = 7,37; S.D. = 1,89

Resultafos que dan idea de un buen «grado de adecuación» de los distintos rasgos a lo que dicen «observar».

ESCALA OBSERVACIONAL DEL LENGUAJE (FASE EXPTAL.) DEL NIÑO DE 2 A 3 AÑOS

- 24.01 El vocabulario medio del niño es de 272 palabras.
- 24.02 El niño comienza a asociar palabras con objetos y a usar esas palabras con sentido.
- 24.03 Formula preguntas como: «¿Qué es eso?».
- 24.04 Verbaliza, esto es, traduce en palabras, las experiencias inmediatas.
- 24.05 Con otras personas el niño tiende a verbalizar, pero en cambio no mantiene aún una conversación.
- 24.06 Se refiere a sí mismo por su nombre.
- 24.07 Expresa las negativas con un «no», incluso rotundo.
- 24.08 Combina espontáneamente tres o cuatro palabras.
- 24.09 Usa los pronombres «yo», «tu»... con discernimiento parcial.
- 24.10 Comienza a utilizar palabras que indican el futuro, por ejemplo, «voy a», «dentro de un momento», «después»,...
- 24.11 Emplea varias palabras y expresiones que indican el tiempo presente, por ejemplo, ahora, hoy, este día...
- 24.12 No tiene palabras para el pasado, aunque comienza a usar el tiempo pasado de los verbos y a menudo correctamente.
- 24.13 Capta sucesiones temporales sencillas, como por ejemplo: antes - ahora.
- 24.14 Expresa el espacio con palabras, por ejemplo: arriba, fuera, allí, vete, dónde, aquí, al otro lado, etc.
- 24.15 Su habla se vuelve más comprensible, incluso para los que no pertenecen a su círculo más próximo.
- 24.16 Aparecen frases de tres palabras.
- 24.17 Se nota un rápido aumento del vocabulario, que se traduce en que día a día use nuevas palabras, extraídas de contextos que no sabemos muy bien cuándo las ha adquirido.
- 24.18 El manejo verbal del niño comienza a reemplazar al manejo físico y comienza a emplear ciertas palabras con eficacia, por ejemplo: otro, otra vez, etc.
- 24.19 Su lenguaje es espontáneo, aunque a menudo con repeticiones.
- 24.20 En sus juegos y actividad se puede observar el uso de largos monólogos, incluso con un lenguaje fluido.

- 24.21 Es capaz de nombrar cosas, acciones y situaciones.
- 24.22 Es capaz de cantar canciones sencillas, repetitivas y onomatopéicas, comprendiéndolas.
- 24.23 Es capaz de seguir una narración corta.
- 24.24 Cuando se le dan órdenes simples, en presencia de objetos familiares, el niño responde tocando u orientando claramente la mirada hacia el objeto mencionado.
- 30.25 Usa correctamente el plural.
- 30.26 Puede repetir cualquier cosa que se le diga.
- 30.27 Dice su nombre completo.
- 30.28 Al referirse a sí mismo, lo hace más por el pronombre (yo) que por el nombre.
- 30.29 Aumenta la capacidad imitadora.
- 30.31 Puede suceder que diga *no* queriendo significar *sí*.
- 30.32 El niño emplea un serie de adverbios temporales diferentes, por ejemplo, antes, ahora, después, hoy...
- 30.33 Usa con libertad los nombres de los días de la semana, aunque incorrectamente referidos.
- 30.34 Expresa el espacio con palabras: arriba, aquí, debajo, alrededor, al lado...
- 36.35 Expresa su interés en adaptarse a las normas convenidas con frases como: «¿Está bien?», «¿así?»...
- 36.36 Expresa sus deseos verbalmente: «lo puedo hacer sólo», «quiero ésto», etc.
- 36.37 Formula preguntas retóricas, un tanto sin sentido.
- 36.38 Expresa limitaciones mediante «no puedo» o «no sé», o bien cambiando rápidamente de tema.
- 36.39 Expresa las negativas con más frecuencia mediante un «no tengo ganas» que con un «no».
- 36.40 Poco a poco van apareciendo más expresiones temporales.
- 36.41 Es «manejado» por el adulto con palabras en lugar de físicamente.
- 36.42 Es ritualista: le agrada oír el mismo cuento una y otra vez, por ejemplo.

ESCALA OBSERVACIONAL DEL LENGUAJE (FASE EXPTAL.) DEL NIÑO DE 3 A 4 AÑOS

- 3.0.01 Tiene un vocabulario medio de... palabras.
- 3.0.02 Puede repetir una frase de 4-5 palabras recién escuchadas, si se le pide.
- 3.0.03 Puede contar hechos recién ocurridos.
- 3.0.04 Usa el tiempo futuro, aunque su alcance temporal no pase de lo próximo inmediato.
- 3.0.05 Su visión de las cosas es egocéntrica. habla de las cosas por su relación con el «nene», con él mismo.
- 3.0.06 Hay oposición en sus juicios, afirma cosas contradictorias.
- 3.0.07 No utiliza ni distingue bien los tiempos de los verbos. Usa normalmente el infinitivo.
- 3.0.08 Utiliza bien los pronombres.
- 3.0.09 Conoce los conceptos de arriba, abajo y detrás, delante...
- 3.3.10 «Charla por los codos», a veces con compañeros imaginarios.
- 3.3.11 Mejora mucho la pronunciación.
- 3.3.12 Puede sostener una conversación con la madre.
- 3.3.13 Charla mucho y es capaz de contestar a preguntas con frases mediamente largas.

- 3,3.14 Sabe todo lo que come por su nombre.
- 3,3.15 Llama a las cosas de su entorno por su nombre.
- 3,3.16 Deja de hablar en infinitivos e introduce la flexión del lenguaje mediante el empleo de conjugaciones y plurales.
- 3,3.17 Distingue todas las partes de su cuerpo.
- 3,3.18 Sabe decir su nombre completo.
- 3,3.19 Construye oraciones con sujeto, verbo y complemento.
- 3,3.20 Usa adjetivos calificativos para denominar cualidades y cantidades.
- 3,3.21 Usa la segunda personal: el «tú» o el «vosotros».
- 3,3.22 Acompaña sus expresiones con abundante mímica.
- 3,6.23 Aparece la palabra «lo», para referirse a «lo que he dicho, he hecho... »
- 3,6.24 Reconoce y nombra diez figuras de objetos comunes en un grabado o fotografía.
- 3,6.25 Define las cosas indicando su uso.
- 3,6.26 Sabe los días de la semana.
- 3,6.27 Es capaz de aprender canciones.
- 3,6.28 Hace preguntas continuamente, sobre todo del tipo: ¿qué es...? o ¿por qué?.
- 3,6.29 Se refiere a sí mismo por los pronombres: «yo», «me».
- 3,6.30 Recuerda cosas que han ocurrido hace una semana.
- 3,9.31 Sabe decir su edad y se acompaña con los dedos.
- 3,9.32 Comprende las órdenes y las cumple.
- 3,9.33 Comienza a preguntar: ¿cuándo?
- 3,9.34 Es capaz de describir una imagen.
- 3,9.35 Pregunta continuamente acerca de lo que ve.
- 3,9.36 Se complace en formar palabras tontas o deforma las conocidas.
- 3,9.37 Aparecen las conjunciones (y, que) y algunas preposiciones.
- 3,9.38 Expresa las negativas con frases como: «no tengo ganas», «no puedo» o «no quiero», en lugar de negativas rotundas.
- 3,9.39 Es capaz de recordar cosas ocurridas hace un mes.
- 3,9.40 Se expresa generalmente con frases en tiempo presente, pero completas.
- 3,9.41 Aparece la frase hipotáctica, esto es, construye frases principales y subordinadas.
- 4,0.42 Tiene un vocabulario de 500 a 1.000 palabras.
- 4,0.43 En sus preguntas aparecen con frecuencia el «por qué?» y el «cómo?».
- 4,0.44 Se consolidan las conjugaciones conocidas.
- 4,0.45 Explica historias fantásticas.
- 4,0.46 Interpreta escenas y es capaz de explicar sus experiencias personales.
- 4,0.47 En la construcción de frases utiliza las subordinadas condicionales, por ejemplo, «es bonito pero es pequeño».

EL DIAGNOSTICO INICIAL DEL LENGUAJE ORAL EN EL PARVULARIO

La coincidencia de las escalas presentadas con el «nivel» correspondiente al «Jardín de Infancia» y el consecuente inicio del Parvulario (4 años), ha hecho pensar en la construcción de lo que podríamos denominar «prueba para el diagnóstico inicial del lenguaje oral en el parvulario».

No es el momento de entrar en disquisiciones sobre la relevancia y ade-

cuación de los análisis sobre el diagnóstico de las condiciones de entrada en un ciclo escolar o preescolar. En cualquier caso baste decir que constituyen el primer paso de cualquier tratamiento didáctico.

Pues bien, dada la importancia que, tanto desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación como del «Sistema Educativo», se viene prestando a la edad del parvulario y dado el análisis efectuado sobre el desarrollo del lenguaje (análisis que ha dado como resultado las escalas de 1, 2 y 3 años), ha parecido de interés poder ofrecer una «prueba diagnóstica» que ayude a establecer el «estado» del lenguaje oral de los niños que comienzan el parvulario. Dicha prueba puede constituir a la vez la base del tratamiento metodológico de los alumnos y del consiguiente plan de seguimiento y observación de los mismos.

Independiente de las pormenorizaciones que pudieran establecerse al respecto y dado el estrecho marco de una aportación de este tipo, nos limitaremos ahora a la presentación de la prueba y de los primeros resultados obtenidos. Los ítems que se ofrecerán deben tomarse como «pautas», toda vez que en su construcción se ha pensado más en la facilidad de adaptación al profesorado que en ofrecer una prueba cerrada en el sentido más estricto del término. Por otra parte, al estar dirigidas a una población tan «especial», esta flexibilidad que proponemos puede favorecer la consecución del objetivo de la prueba. El resto de consideraciones son las normales. Se necesitan algunos grabados o dibujos asequibles al niño, algunas viñetas gráficas, un cuadro de doble entrada para anotar las respuestas y el resto de observaciones y cierta paciencia para «hacerse» con el niño y nada más. No hace falta decir que la prueba es oral y de reconocimiento e individual en su aplicación. Recordemos, eso sí, que más que ítems, se trata de presentar «pautas» de observación.

Nuestro ensayo ha constado de las siguientes «pautas»:

- 1.- ¿Cómo te llamas?
- 2.- ¿Cuántos años tienes?
Ante un dibujo.
- 3.- ¿Qué hay arriba?
- 4.- ¿Qué hay debajo?
- 5.- ¿Qué hay detrás?
- 6.- ¿Qué hay delante?
Se le presentan sucesivamente diversas fotos.
- 7.- ¿Qué es esto?
(En nuestro caso: a) coche b) pan c) llave d) elefante)
- 8.- ¿Para qué sirve?
(En nuestro caso: a) reloj b) peine c) máquina fotográfica d) silla)
Señalándole partes del cuerpo
- 9.- ¿Cómo se llama?
(a) cabello b) ojos c) orejas/oido d) boca e) nariz f) cuello g) brazo h) mano i) dedo/s
j) una/g k) tripa/barriga l) pierna m) pie)

Se le presentan tres viñetas sucesivas
se intenta ayudarle a comprenderlas una a una
(En nuestro caso:

- a) Un niño encuentra un perro
- b) El perro muerde al niño
- c) El niño llora)

10.- ¿Ves lo que ocurre en estas viñetas?. ordénalas.

Ante tres fotografías

11.- ¿Cuántos animales hay aquí?

- (a) un pájaro b) dos perros c) tres conejos)

12.- ¿Hay pocos o muchos?

- (a) dos globos b) dos globos c) incontables globos)

Ante la lectura de un breve cuento

13.- ¿Qué cosas recuerdas?

14.- ¿Qué le/s pasa a/a los niño/s?

Cuadro de observaciones a efectuar (independientemente de las respuestas):

- 1.- Pronunciación (buena/regular/trabada/Anótense los fallos)
- 2.- Mímica (Sí, a veces, no)
- 3.- Conjugación de verbos (Primaria/presente/pasado/futuro)
- 4.- Uso de plurales (Todos/bastantes/alguno/ninguno)
- 5.- Uso de calificativos (Todos/bastantes/alguno/ninguno)
- 6.- Pronombres (yo/tú/él/nosotros/vosotros/ellos/me/...)
- 7.- Estructura de las frases (simples/subordinadas/...)
- 8.- Uso de preposiciones (.../...)
- 9.- Uso de negación (categórica/relativa)
- 10.- Uso de conjunciones (.../...)
- 11.- Coherencia (formal -género, número-; de ideas -orden lógico-)

Se han redogido datos, en principio, sobre las «pautas» propuestas. Su vaciado sobre la tabla estadística del Método HOYT es el siguiente: (Vease nota 2)

Orien de Varianza	Grados de libertad	Suma de cuadrados	Varianza	«F»	Hipótesis
Sujetos -36-	35	77	2'2	5'78	R.
Items (I) -36-	35	98	2'8	7'36	R.
Residual	1.225	472'5	0'38		
Total	1.295	647'5	0'5		

(1) Los ítems 7,8,9,11 y 12 se han considerado múltiples: 7=4; 8=4; 9=13; 11=3; 12=3 respuestas. Lo que, junto con las otras 9 restantes, dan el total de los 36 ítems computados.

FIABILIDAD= 0'82

Estos resultados nos señalan que la prueba discrimina bien a los sujetos, que los ítems poseen adecuado índice de discriminación y, finalmente, que nos podemos «fiar» de los resultados, dado el alto índice de fiabilidad obtenido (.82). Aunque, lógicamente, estas afirmaciones deben entenderse circunscritas a las circunstancias en las que se ha desarrollado la prueba. En cualquier caso y pese a la problemática que suscita el lenguaje, no podemos dejar de observar que con aportaciones de este tipo, sujetas a todas las precauciones y necesitadas de otros recursos, se puede hacer viable un nuevo camino en el deseo de adentrarnos en la didáctica del lenguaje. Por ello y como muestra de la inquietud investigadora del mundo en que nos movemos, dejamos constancia de las ideas que anteceden.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Se hace referencia a los artículos que, sobre el lenguaje oral y vocabulario, aparecen en la Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, volúmenes IV (2), Pp. 107 a 116 (1982) y V (1) Pp. 51 a 62 (1983).
- (2) Todo ello consta en: GONZALEZ SOTO, A.P. «El lenguaje en los niños de un año». Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS. IV (2) (1982) Pp. 103-116.
- (3) En este caso quisiéramos dejar constancia de agradecimiento al trabajo realizado en estas edades por las Lcdas.: Dolors CARMONA, Rosa ARMENGOL, Rosalina PONCE, Neus FUSTER, Isabel BATALLA, Rosa CUCURULL, Montse GIRALT y Teresa TOCA.

ALARCOS LLORACH Y OTROS. *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1976.

ANDRAUD, A. *Cómo hacer los ejercicios del lenguaje en el parvulario*. Barcelona. Médico-Técnica. 1979.

Actividades preescolares de lenguaje. Barcelona, CEAC. 1979.

AUZIAS, M. *Los trastornos de la escritura infantil. Problemas generales, Bases para una reeducación*. Barcelona. Laia. 1978.

AZCOAGA Y OTROS. *Alteraciones del lenguaje en el niño*. Rosario. Biblioteca. 1973.

Criterios para diferenciar los trastornos del lenguaje en el niño. Buenos Aires. Biblioteca Nueva. 1972.

BERGERON, M. *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid. Morata 1980.

CAMPILLO, J. *Psicología de la Educación*. Madrid. Magisterio Español. 1974.

CAMPS Y OTROS. «El lenguaje y su adquisición». Dpto. de Psicología Evolutiva. Tarragona.

CORREDERA SANCHEZ. *Defectos en la dicción infantil*. Buenos Aires. Kepelusz. 1958.

CHOMSKY, N. *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, Seix-Barral. 1969.

DAVID, M. *El niño de 2 a 6 años*. Alcoy. Marfil. 1979.

FRANCESCATO, G. *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*. Barcelona. Península.

GESELL, A. *El niño de 1 a 4 años*. Buenos Aires, Paidós. 1977.

GILI GAYÁ, S. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, Vox. 1974.

GREENE, J. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. García Peña. 1979.

HERRIOT, P. *Introducción a la psicología del lenguaje*. Barcelona. Labor. 1977.

- JIMENEZ, B. *Vocabulario en composiciones escritas*. Tesis de Licenciatura. Mecnografiado. Biblioteca Universitaria. Tarragona. 1978.
- LENNEBERG, E.H. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid. Alianza. 1975.
- MACHADO, J.M. *La experiencia infantil y el lenguaje*. Madrid. García Peña. 1978.
- MUSITU, G. y PASTOR, E. *Lenguaje y comunicación*. Valencia. Nau-Llibres. 1979.
- OSTERRIETH, P. *Psicología infantil*. Madrid. Morata. 1976.
- PASTOR, E. «Escala de observación del desarrollo». Sección Psicología. Filosofía y Letras. Tarragona. 1979.
- PIAGET, J. *Lenguaje y pensamiento en el niño*. México. Guadalupe. 1972. *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Seix-Barral. 1979. e INHELDER. *Psicología del niño*. Madrid. Morata. 1973.
- PIAGET Y OTROS. *Psicología de las edades*. Madrid. Morata. 1977.
- RICHELLE, M. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Herder. 1978.
- RONDAL, J. *Lenguaje y Educación*. Barcelona. Científico-Técnica. 1973.
- SECADAS-PASTOR. *Psicología evolutiva*. 3 años. Barcelona. CEAC. 1981.
- STONE, M. *Psicología educativa*. Madrid. Magisterio Español. 1976.
- TOURNET, L. *Lenguaje y pensamiento en la edad preescolar*. Madrid. Narcea. 1974.
- UNESCO. *El niño y su desarrollo desde el nacimiento hasta los seis años*. París. UNESCO. Noviembre. 1976.
- WENDELL. *Problemas del habla infantil*. Madrid. Cincel-Kapelus.

TENDENCIAS ACTUALES DE LA PSICOLOGIA CIENTIFICA

ANGEL AGUILAR ALONSO
Departamento de Psicología Experimental,

RESUMEN

Este trabajo constituye una reflexión sobre los problemas y las alternativas de la psicología científica en el albor de los ochenta. Ante las dificultades para conocer, teorizar, explicar e investigar, se destacan las nuevas posibilidades tecnológicas. Frente a la crisis del conductismo, se remarca el papel de otras líneas de investigación, como la psicología diferencial, la psicobiología, el cognoscitivismo y el procesamiento de la información. Esto presupone la necesaria vigencia de variadas tendencias epistemológicas y modelos distintos de la ciencia.

SUMMARY

Present Tendencies of the Scientific Psychology

This work constitutes a reflection on the problem and the alternatives of the scientific psychology at the beginning of the eighth decade of this century. In the face of difficulties in order to know, to theorize and to investigate, the new technological possibilities are emphasize. In front of the crisis of the behaviourism, the role of the other lines of research is remarked on, as the differential psychology, the psychobiology, the cognitive psychology and the processing of information. It presupposes the necessary prevail of a varied epistemological trends and different models of science.

TEORIA, EXPLICACION Y METODOLOGIA EN LA PSICOLOGIA ACTUAL

En dos artículos previos, publicados en esta misma Revista, hacía hincapié en las raíces filosóficas de la ciencia psicológica. En el primero (Aguilar, 1980), arrancando del dualismo cartesiano, repasaba el nacimiento de la

psicología científica, sus etapas de consolidación a través del método experimental, según el modelo epistemológico de las ciencias naturales y su tecnología; el nacimiento y la crisis de las escuelas, que no consiguen explicar la conducta humana a nivel teórico. Por ello surgirían ideas alternativas en los primeros cognoscitivistas e, incluso, movimientos antagónicos como los llamados neohumanistas (Maslow, 1954; Rogers, 1961; Bugental, 1965...). En el segundo artículo (Aguilar, 1982) se insiste en el citado origen filosófico y en la aproximación a alguno de los ejes racionalista-fenomenológico o empirista-positivista por parte de las primitivas escuelas. Pero la crisis de éstas e, incluso, la del conductismo, a pesar de su llamada tercera generación, como comentan Yela. (1974), Pinillos, (1980), Tous (1981), Arnau, (1982), Seoane (1982), por citar sólo autores españoles, parece afectar a los cimientos de la psicología. No obstante podemos apreciar que las líneas filosóficas subsisten en la actualidad, cuando el cognoscitivismo parece ser un paradigma alternativo, entendiendo por paradigma el concepto de Kuhn (1962, 1964). En el mismo artículo me preguntaba y defendía, en cualquier caso, la posibilidad de una psicología científica y humanista. Para ello sería preciso acudir a la ortodoxia metodológica conductista, enfrentarse al estudio de los problemas cognoscitivos y añadir la «comprensión» objetiva tanto metodológica como ética y lógica de la conducta humana.

Al decir que subsisten las líneas filosóficas recuerdo las palabras de Arnau (1982), quien al describir el cuadro de la estructura del lenguaje científico, nos dice que los niveles paradigmático, teórico y empírico tiene un marcado carácter descendente. Es decir, que las teorías vendrían definidas paradigmáticamente por las proposiciones metateóricas y metodológicas, definidas a su vez por las proposiciones ontológicas y epistemológicas. Lo cual nos lleva a la consideración de que las metodologías, así como la investigación en general, no vienen orientadas por el dato, sino por el marco paradigmático. Sólo así —dice Arnau— se comprenden las controversias entre las diversas teorías que revalorizan sobre la explicación de los mismos hechos, y las grandes revoluciones científicas, que son la consecuencia de los profundos cambios en los enfoques y estrategias de investigación. Así se comprende, por ejemplo, que los postulados epistemológicos, metateóricos y metodológicos de la línea racionalista de Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, la fenomenología, el existencialismo, la «gestalt»... determinen procedimientos de construcción de teorías, criterios de investigación y esquemas explicativos que chocan con los del asociacionista, duro, positivista, mecanicista, reduccionista y ambientalista del conductismo, que sigue la línea empirista de Locke, Berkeley, Hume y el funcionalismo, y justifican en psicología el uso de la metodología de la ciencia natural, el método experimental y la observación por el control interno. Y ello aun considerando que la oposición racionalismo-empirismo no es del todo real, ya que ni los racionalistas, tanto

antiguos como modernos, rechazaron la influencia del mundo sensible, ni los empiristas han dejado de participar de un cierto nivel de racionalismo, presente en las ideas de reflexión de Locke, en los hábitos de Hume o en los intentos sintetizadores de Kant; podemos verlo también en la psicología del siglo veinte a través de los experimentos cruciales de los gestaltistas o en las argumentaciones de ortodoxos conductistas como Skinner en su «Verbal Behavior». En realidad el problema trasciende el campo de la filosofía de la ciencia para adentrarse en lo que podríamos llamar la fe en la ciencia. Las dudas, ya en los griegos, sobre su capacidad para explicar la realidad exterior las reencontramos en Popper, quien considera la extrema dificultad de encontrar las explicaciones últimas de los fenómenos y las cosas y cómo la ciencia se limita a tocar su superficie; o en Bateson, cuando asegura que la ciencia trabaja con hipótesis para mejorarlas o rechazarlas, pero que no las prueba, puesto que nunca se obtiene un conocimiento definitivo de nada. Otros, como Hübner, renuncian a la fe ciega en los principios absolutamente científicos. Sin embargo en el polo opuesto nos encontramos con autores como el matemático inglés Taylor para quien no existe ninguna cuestión que no pueda ser resuelta por la física teórica, si ésta se desarrolla lo suficiente, o el filósofo argentino Bunge, quien parte del principio de que todo lo real es material y todo lo material es, por definición, susceptible de ser explicado científicamente; aunque un físico como d'Espagnat prefiere hablar de realidad velada.

El problema de la ciencia es, pues, de conocimiento. Y en la psicología se pretende el conocimiento de una parte de la realidad, tal vez la más difícil, la del comportamiento, tanto implícito como explícito. Al igual que en las otras ramas de la ciencia, dada la imposibilidad de un conocimiento absoluto, al menos hoy, se intenta como dice Kerlinger (1979) «buscar aproximaciones razonables de los fenómenos que deben ser explicados». La explicación sería la forma de dar a conocer la realidad, diciendo lo que es, haciéndola comprensible, describiendo sus causas y motivos. Tarea harto difícil en las ciencias naturales, como hemos visto, ya que, a medida que progresa el conocimiento, los fenómenos físicos escapan a la observación directa y a la manipulación; más aún en el caso de la conducta en psicología. El investigador se ha de contentar, frecuentemente, con una cierta o relativa evidencia de los hechos y trata de explicarlos por medio de teorías o sistemas de relaciones que, como dice Arnau, (1982) refiriéndose a la explicación de los fenómenos naturales «permiten que aquéllos se comprenden al menos por la forma en que están implicados en otros fenómenos». La construcción de teorías se apoya en una forma de lenguaje; y es aquí, probablemente, en la utilización de un lenguaje científico, donde se inician las controversias, ya que los conceptos no siempre son unívocos entre los distintos investigadores. Para empezar podemos mencionar el propio concepto de

lenguaje científico, el de teoría y el de conocimiento.

Si se acepta la teoría con un lenguaje y distinguimos en ella los tres niveles de representación a) descriptivo, b) explicativo y c) paradigmático ⁽¹⁾, hallaremos un camino para comprender algunas de las múltiples diferencias que puedan existir entre las distintas tendencias históricas de investigación en psicología. Centrándose en el concepto «conocimiento» de esa realidad a la que aludíamos, la equivocidad es obvia. Desde el posible conocimiento vulgar hasta el que podemos considerar científico existe una amplia franja de gamas y matices. Generalmente se exige que, para ser considerado científico, dicho conocimiento haya seguido un proceso que, habitualmente, se genere en las fuentes de una teoría, definida por alguno de los posibles modelos de la ciencia, en armonía con la línea filosófica de la que se parte; y que culmina, al menos temporalmente, en una estructura lógica, empírica o racional, según la metodología concorde con el modelo de ciencia elegido. Veamos un ejemplo de conocimiento empírico. El investigador que se enfrenta a un problema dispone en principio de un cuerpo de conocimientos y dos posibles caminos. Uno le conduce a la utilización directa de técnicas de contrastación, de las que obtiene «datos»; éstos le abocan bien hasta un nuevo cuerpo de conocimientos científicos o bien se originan hipótesis contrastables; en cualquier de los dos casos el nuevo cuerpo de conocimientos disponible es fuente de un nuevo problema. Un segundo camino, al partir del problema original, podría ser la elaboración de microhipótesis paralelas o sucesivas, que ayuden a la formulación de hipótesis que, tras ser contrastadas, permitan la obtención, como en el camino anterior, de un nuevo cuerpo de conocimientos científicos. En ambos caminos, o en otros posibles de vía distinta, el proceso no culmina con el nuevo cuerpo de conocimientos, puesto que el cambio supone una crisis de la estructura anterior y el nacimiento de nuevos problemas a investigar. Se establece, pues, lo que podríamos considerar un proceso de -génesis-estructura-génesis-..., un «feedback» de carácter indefinido que nos recuerda la realidad velada del citado físico d'Espagnat (1980).

La psicología, como en otras ramas de la ciencia, tan dispares como la física cuántica y el comercio, se tiende a la utilización de modelos, tratando de conceptualizar los datos de la perseguida realidad. Ya sean icónicos, analógicos o simbólicos (Anguera, 1977), permiten representar imágenes, esquemas o algún fenómeno de la misma, con el objeto de obtener algún tipo de predicción bien sea por deducción bien por experimentación. En cualquier caso las predicciones han de ser contrastadas por evidencia empírica. Sin embargo, según Jáñez (1981) cuando tales predicciones son obtenidas por simulación, entendiendo por simulación la experimentación con el modelo (Korn & Wait, 1978), se carece de base para el mecanismo de falsación de Popper (1935), ya que como el nexo que una a la predicción con el modelo

no es una implicación, no se puede asegurar que, si la predicción es negada en la contrastación, lo sea también el modelo; lo que sería exacto en el caso de las predicciones deducidas. Por otro lado, cuando las predicciones obtenidas son afirmadas por la contrastación del propio modelo, no existe una garantía de conocimiento de la realidad. Por ello manifiesta Anguera (1977) *«Ningún modelo puede afirmar su validez universal, ni pretender explicar y predecir todas las cosas en todos los tiempos». Y más adelante añade «...la fuerza explicativa de un modelo (sea cual fuere su base) suele estar en relación inversa con la amplitud de su aplicación. Con frecuencia, lo que todo lo explica, no explica nada.*

La limitaciones que surgen del empleo de los modelos vienen determinados, como en otros casos, por el buen o mal uso que se haga de ellos. Así puede ocurrir que las predicciones no sean contrastadas por excesiva generalización, ambigüedad o por dificultad en el control de las variables. En otras ocasiones se da una cierta confusión entre el modelo y el fenómeno de la realidad, como ocurre con la tendencia a la atropomorfización de las máquinas en procesos de simulación de memoria o inteligencia; generalmente en autores profanos más cercanos a la llamada ciencia ficción que a la investigación. En ocasiones las limitaciones se corresponden a las propias del lenguaje utilizado.

A pesar de todo la simulación en psicología es hoy una realidad creciente como lo atestiguan las opiniones de Nagel (1966), Boulanger (1974), Wallace (1976), Pardinas (1976), Quirck (1982), Arnau (1982)...

Siguiendo a Anguera (1982) podemos resumir que hoy se investiga en psicología a distintos modos y grados de control. El control externo, según el diferente grado de sistematización y estructuración que pueda tener el estudio (mayor o menor). Y control interno, con diversos grados de posible manipulación de la situación. Clasificando en tres apartados los gradientes de tal posibilidad de menor a mayor, tendremos en el primero, con escaso o nulo control interno, las técnicas de observación naturalista y etológicas. Por medio de fotografía, cine o vídeo se pueden tomar todo tipo de fenómenos y movimientos; el problema principal reside en la gran cantidad de variables ambientales a tener en cuenta. Sin embargo las nuevas técnicas de conceptualización y cuantificación, apoyadas por la cibernética, permiten la obtención de excelentes resultados. Así, por ejemplo, los datos paramétricos registrados por una pequeña máquina portátil como la DATAMYTE 1004, pueden ser procesados por un ordenador, previo paso por un «interface»; existen, además, programas especiales para el tratamiento de datos y la posibilidad de utilizar un «plotter» para la confección directa de gráficas e, incluso, la posibilidad del cálculo de índices de fiabilidad tanto inter como intraobservadores (Anguera, 1978-1983; Kratochwill, 1978; Sackett, 1978; Tous, 1979). En el Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Barcelona ya se ha culminado algún trabajo y se han iniciado otros nuevos siguiendo estas directrices.

Continuando con la descripción de Anguera tendríamos en el segundo apartado los métodos de investigación selectivos o diferenciales. Aquí cabrían desde los estudios de casos de Patton (1982) para categorizar criterios, biografías, autobiografías... y las técnicas de cuantificación de Krippendorff (1980). Los estudios longitudinales, transversales y mixtos, los comparativos, proyectivos, cuasiexperimentales... Lo mismo que los correlacionales, que nos conducen a los conocidos análisis factoriales, por ejemplo en los estudios que sobre la personalidad han realizado Eysenck (1968) y Cattell (1970) entre otros, y que nosotros mismos estamos utilizando en psicología aplicada, investigando la personalidad de los niños disléxicos. Tareas hoy más asequibles gracias a las aportaciones de la cibernética y sus programas para el cálculo correlacional, matricial, factorización, rotación de ejes... De la misma manera que otras técnicas como la psicometría y la bioingeniería aportan nuevos datos, que, unidos a los observacionales, permiten este tipo de investigación. Por otro lado los modelos causales permiten explicar las relaciones de causación y covariación de diversos tipos. La resolución de complejos sistemas de ecuaciones requiere, por lo general, programas de computación como el LISREL IV para datos paramétricos o, más recientemente el LISREL V para no paramétricos.

En el tercer apartado, con un máximo de control interno estaría situado el método experimental. Hoy como siempre se trata de manipular variables independientes y calcular la varianza sobre las dependientes, manteniendo constantes todas las demás. Sin embargo este tipo de investigación, generalmente de laboratorio, cuenta en la actualidad con un mayor campo de posibilidades. Dado el avance de la tecnología, se producen máquinas de control cada vez más exactas y sofisticadas. Unas dirigidas a la detección, procesamiento y ejecución de informaciones y conductas (taquistoscopios de varios canales, cronoscopios y microordenadores...), (Tous, 1983). Otras dirigidas a la investigación a través de los correlatos fisiológicos (poligrafía variada...), (McGuigan, 1979, Tous, 1980). Sin olvidar la potencia en el cálculo y tratamiento matemático de datos. Todo ello posibilita que los diseños experimentales se adecuen a nuevas y variadas situaciones, formas y procedimientos, desde los intrasujeto a los más complejos factoriales. Y así surgen otros conceptos en psicología y se habla de «nueva psicofísica» (Stevens, 1975), «detección de señales» (Arnau, 82), «procesamiento de la información» (Delclaux y Seoane, 1982), «modelos de simulación» (Anderson y Boyer, 1977)..., aunque todos ellos son modelos de investigación.

LA SUPERACION DEL CONDUCTISMO

La versatilidad en la utilización de la metodología experimental le per-

mite a la psicología adentrarse en terrenos antes vedados por la rigurosidad de la ortodoxia conductista. Y nadie puede negar que la obsesión por el control y la autolimitación en el estudio de la conducta observable, tanto en la primera como en la segunda generaciones, tuvo y tiene su valor metodológico y doctrinal. Sin embargo esa misma rigurosidad y limitaciones impidieron la explicación del comportamiento humano más específico, por lo que las críticas surgieron pronto de todos los ámbitos científicos, como es el caso de filósofos como Bunge o filólogos como Chomsky. Pero son, obviamente, las del campo de la psicología las que más nos interesan y que, en general, ven el esquema conductista de estímulos y respuestas como algo demasiado simple para explicar la conducta humana. Es esa «black box», la carencia de un sujeto mediador la que sugiere a Yela (1974) que *«el sujeto es función del estímulo (molar) y a la inversa el estímulo es función del sujeto. Y la conducta, es decir, las respuestas que afectan por retroalimentación al propio sujeto y a las conductas sucesivas, estaría en función del sujeto y de la estimulación que la afecta»*. También otro autor español, Pinillos, (1980) consciente de la crisis de la que, hasta ahora, se había considerado la última y única escuela de psicología en nuestros días; y consciente de la rigurosidad con que dicha escuela adopta el modelo epistemológico de las ciencias naturales, recoge las críticas que desde las filas fenomenológicas, gestaltistas y sociológicas impugnan dicho modelo en psicología. Sus coordenadas serían las siguientes: (resumimos)

1. *El declive del neopositivismo y del operacionismo...*
2. *El desarrollo de una filosofía de la ciencia post-positivista, centrada más en el contexto del descubrimiento científico que en el de su justificación, y muy sensibilizada a los factores socioculturales del desarrollo científico.*
3. *El desarrollo de una sociología crítica del conocimiento, de inspiración marxista, crecientemente orientada hacia el conocimiento psicológico, a cuyo mecanismo se opone.*
4. *La crisis teórica abierta en el modelo asociacionista de la psicología del aprendizaje, por virtud del desarrollo de una psicología cognitiva...*
5. *La recuperación de la noción de la mente y de la experiencia interna, bajo ciertas condiciones, así como la sensibilización a una reflexión filosófica sobre los problemas de la psicología».*

En el fondo de muchas críticas subyacen viejos problemas como el de las causas finales, la intencionalidad de la conducta, la teleología, no superflua en psicología, aunque lo sea en física, y que muchos autores consideran sigue siendo un tema irrenunciable, pero irreconciliable con el conductismo. Como también el abandono de los temas del conocimiento e, incluso, del origen de dicho conocimiento y el lenguaje, a pesar de los intentos de explicación en esquema «S - R», de los operantes de Skinner, los constructores hipotéticos de Hull, los mediacionales de Osgood y las cadenas de la teoría trifuncional de Staats. Pero es también la crítica a la metodología, no por el uso del método experimental en sí, sino por el uso restrictivo y exclusivo del mismo, olvidando otras posibilidades -, ya apuntadas por los primeros cognoscitivistas como Piaget, y que hacen recordar a Zacagnini y Delclaux

(1982) la anécdota del intoxicado etílico, la moneda y el farol. También Tous (1981) cita las limitaciones de las explicaciones conductistas a nivel de aprendizaje verbal humano y que se extienden al aprendizaje animal y a la modificación de conducta.

El fracaso para explicar la conducta humana sugiere a algunos autores que el conductismo ha muerto, pero como dice Seoane (1982), *«es un muerto viviente ya que ha tenido validez ecológica, ha sabido dar interpretaciones teóricas a unos problemas que la sociedad del momento tenía... aunque a nivel teórico como interpretación general de la conducta fracasara»*.

En la actualidad muchos autores siguen trabajando desde una perspectiva conductista en la llamada tercera generación. Staats, (1979) por ejemplo, revitalizando la importancia del condicionamiento clásico, desarrolla la, anteriormente mencionada, teoría trifuncional del estímulo (directivo, reforzador y condicionado). Sigue de cerca la línea de investigación de Mowrer y construye un modelo teórico que pretende explicar incluso conceptos como el de libertad -libertad condicionada, podríamos argüir- y, continuando con la línea antiteleologista, sigue la hipótesis mediacional de Osgood para explicar el lenguaje. Su esquema teórico, su conductismo social, da soporte tanto al aprendizaje como a la motivación y la personalidad. Su estructura teórica jerarquizada abarca hasta las ciencias sociales y sus aplicaciones.

Existen otros intentos de neoconductismo. Desaparecidas las escuelas podemos seguir las líneas de los llamados «colegios invisibles» (Price, 1961; Carpintero y Peiró, 1981), detectados a través de los trabajos en colaboración y las citas en las distintas publicaciones internacionales de psicología. Unos siguen las directrices de la ortodoxia conductista, otros son menos ortodoxos y más eclécticos en el método, como sería el caso de Eysenck; por un lado sus trabajos sobre modificación de conducta, por otro sus análisis factoriales, más cerca de la metodología diferencial y la psicometría, como Cattell. Además su conocida postura sobre el controvertido tema «herencia-ambiente», tiende más hacia los factores genéticos, como es bien notorio (Eysenck y Kamin, 1983), lejos, pues del ambientalismo radical de Watson o Skinner. Sus investigaciones a nivel de personalidad nos ponen en contacto con el importante mundo de la motivación y la emoción. A través de la dimensión «N» penetramos en los conocidos estudios sobre la ansiedad, resgo-versus-estado, y las teorías sobre el «arousal» y el «drive», que tanta tinta han consumido; desde las posturas cercanas a Hull de Spence y colaboradores en Iowa, hasta las de Mandler y Sarason en Yale, las aportaciones de Cattell con su MAT y los estudios sobre el UI-24, la síntesis de Spielberger y colaboradores e, incluso, las de Pelechano con su ansiedad facilitadora y perturbadora y nuestros propios trabajos sobre la emoción, la ansiedad y el rendimiento en lectura y escritura. Es claro que la motivación o la incentivación, si se prefiere, por el «drive» es una vía que explica algunas conduc-

tas habituales, ya sean certeras o erróneas; pero también está claro que la motivación es mucho más y que hemos de recoger otros aspectos cognoscitivos, algunos ya investigados, que afectan igualmente al rendimiento y que recogen Coffer y Appely (1964), Weiner (1972), Arnau (1974), Jung (1978)... En verdad es difícil penetrar en el mundo interno de la persona, pero las técnicas objetivas, los datos T, como dice Cattell, nos permiten obtener cierta información a través de los correlatos fisiológicos, por medio de la poligrafía u otras, que se han dado en llamar de bioingeniería.

Podemos ver que las obras más recientes, de autores más o menos cercanos al conductismo, hablan no sólo de aprendizaje, sino que recogen estudios sobre la percepción, la memoria, la motivación, la inteligencia, el lenguaje... Temas vergonzosamente olvidados en otros tiempos, como dice Caparrós (1979). Este es el caso de Spence (1968), Estes (1975), Staats (1975, versión en castellano, 1979), el comentado Eysenck (1981, versión en castellano, 1983)... este último, en sus trabajos sobre la inteligencia, justifica sus argumentos con datos sobre los potenciales evocados del E.E.G., según las investigaciones de Ertl y Schafer (1969) y las técnicas de detención de señales (Sternberg, 1977); Jensen, 1980), propias de la teoría del procesamiento de la información, ya en psicología cognitiva y, por lo tanto, muy lejos, del «behaviorismo» tradicional.

Antes de terminar este apartado recordemos, por otro lado, que, ya en la segunda generación, encontramos autores encabalgados en una línea conductual y cognoscitiva, como sería el caso del teleologista Tolman. Se dan los primeros intentos de visión de un sujeto activo frente a la situación estimular con los primeros medioacionistas e, incluso, la explicación mediacional desde una perspectiva neurológica de Hebb o Luria. No olvidemos tampoco las aportaciones sociales de Bandura y Phares, las de los sintetizadores como Razran; la psicología del pensamiento..., que nos hacen más comprensible la situación actual.

ALETERNATIVAS PARA UNA CRISIS

La crisis del conductismo y de la psicología científica sugiere la búsqueda de posibles alternativas; pero, contra lo que pudiera parecer, cualquier intento de renovación, reforma o revolución tiene ya sus bases, sus raíces epistemológicas, metodológicas y doctrinales prefiguradas en trabajos anteriores. *«Podemos considerar la evolución y desarrollo de la psicología -dice Tous (1982)- en un continuo que tiende a desembocar en la naciente aparición de una psicología teórica. La psicología teórica no es una teoría psicológica más, sino una estructura teórica general constituida por constructos hipotéticos mecanicistas, fisiológicos y mentalísticos».*

Una posible alternativa sería la propia que ofrece el neoconductismo, que, a pesar de su reforma y acumulación de conocimientos, sigue mostrando parecidas dificultades para explicar la conducta humana a nivel superior. Otra la vuelta a una psicología filosófica de base especulativa, una «arm chair psychology»; pero, como dicen Zaccagnini y Delclaux (1982) «Una cosa es reconocer la importancia de temas como el pensamiento, la conciencia o el sujeto, y otra muy distinta aceptar la especulación como única base del conocimiento psicológico. Es obvio que no podemos renunciar a los avances ya conseguidos. Siguiendo la lectura de los últimos autores citados podríamos encontrar otra alternativa en el enfoque psicométrico diferencial. Hoy enriquecido, como hemos visto, por las posibilidades cibernéticas y que permite afirmar a Howart y Catell (1973) que permitirá quemar etapas en la descripción de leyes psicológicas... Línea interesante en la que nosotros mismos estamos trabajando a nivel clínico y aplicado, pero que a nivel paradigmático carece hoy por hoy de un cuerpo teórico suficiente para llenar el vacío crítico existente.

Una seria alternativa a tener en cuenta es la psicofisiológica. Los trabajos de Luria, McGuigan, Hebb... se hacen notar sobre los tópicos de la psicología. Recordamos, por ejemplo, la incidencia de las asambleas y secuencias de fase neuronales, según los conceptos de Hebb, en el campo de la memoria, la percepción, el aprendizaje... Luria nos habló de unidades funcionales. Hoy se habla de los módulos en columnas y macrocolumnas neuronales de Mountcastle y Szenthágotai ⁽³⁾ y de las asambleas itinerantes de Bindra, como nos recuerda Bunge (1982), filósofo, pero que con su teoría de los psicones defiende un modelo psicobiológico del comportamiento.

A este tipo de estudios se unirían los de las ciencias afines como la bioquímica o la farmacología. Recordamos la importancia del conocimiento de los ácidos nucleicos, las sustancias sinápticas, el estudio de las catecolaminas. Sin olvidar tampoco los decisivos pasos de la biogenética.

Sin embargo las esperanzas que algunos autores han puesto en una psicobiología que explique toda la realidad de la conducta humana son excesivas; para comprenderlo basta repasar alguna experiencia ya clásicas. Sean, por ejemplo, las de Olds y Milner sobre los centros del placer y el dolor, las deprivación sensorial de la Universidad de McGill o las revisiones que sobre la emoción realizaron Schachter y Singer entrocando con las primitivas de Marañón (1924). En todas ellas destaca la importancia de los factores cognoscitivos. Es obvio que lo biológico es la base de lo mental, pero es preciso separar el trabajo biológico de su producto, que puede ser objetivo o subjetivo. Acudiendo a conceptos cibernéticos se ha dicho que sería difícil tratar de conocer el «software» a través del análisis del «hardware», pero más aún lo sería el obtener, no ya los programas de comportamiento, sino el significado tanto denotativo como connotativo, el contenido semántico de la ela-

boración resultante de los mismos. A pesar de todo, el conocimiento de las bases y la posible manipulación por agentes endógenos o exógenos, no se puede considerar contingente en psicología, dada la demostrada relación entre sus modificaciones y las variaciones en la conducta normal y patológica. Por otro lado el estudio de los correlatos fisiológicos resulta hoy imprescindible para obtener una relativa evidencia empírica o información sobre algunos componentes subjetivos de la conducta a la que suelen acompañar.

Por lo dicho resulta que, para alcanzar un cierto nivel de realidad psicológica, tan necesario resulta conocer los hechos objetivos y mensurables, como los subjetivos o mentales; y por ello se vuelve a la mente y autores como Kistsch (1977) Bower y Anderson (1973)... se autodenominan cognitivistas.

Pero la psicología cognoscitiva, esa otra alternativa, resulta un campo demasiado vasto para poder considerarlo en un sentido global como un paradigma en sentido Khuntiano, como dice Siguán (4).

Habría que distinguir en el amplio y complejo conjunto del mundo cognoscitivo los subconjuntos de la psicología piagetana, las concepciones de la gestal, los estudios de Broadbent, la simulación de conductas en el ordenador y todas aquellas investigaciones que tratan de conocimiento, de los procesos superiores, de la memoria, atención... Uno de estos subconjuntos estaría constituido por el de saberes que llevan la denominación de procesamiento de la información. Por ello el cognitivismo o el cognoscitivismo, término que prefieren Zaccagnini y Delclaux (1982), no puede ser considerado un paradigma y según estos mismos autores, «cognitivo» o «cognoscitivo» sería un adjetivo aplicado a una psicología referida a diferentes estudiosos y eventos. Algunos investigadores tratan de solucionar problema concretos de la psicología y para ello construyen minimodelos o miniteorías. Ejemplos tenemos en Broadbent (1958), Simon y Feigenbaum (1964), Neisser (1967), Atkinson y Shiffrin (1968), Paivio (1969), Collins y Quillian (1972), Anderson y Bower, (1973), que, sobre esquemas del conductismo y el neoconductismo y aprovechando su metodología experimental, pero aplicándola a los fenómenos mentales, como manifiesta Kintsch (1977), contruyen tales miniteorías según el llamado por Melvin Marx (1976) «método funcional». Y decimos sobre esquemas conductistas porque -como dice Tous (1983)- *«La distinción entre una psicología basada en estímulos y respuestas, como el procesamiento de la información, y una psicología basada exclusivamente en estímulos y respuestas, como el conductismo, no es tan grande a fin de cuentas. La consideración del hombre como buscador activo de estímulos la encontramos ya en Woodworth...»* La diferencia estaría en ese minimodelo intercalado entre el estímulo y la respuesta, algo muy alejado de los constructos hipotéticos de Hull; aunque, por lo demás, subsista el asociacionismo y el reduccionismo, como reconocen Anderson y Bower (1973) al describir su modelo de Memoria Asociativa Humana (MAH), aun cuando

tienen buen cuidado de anteponer el calificativo de «cognitivo» a los de «asociacionista» y «reduccionista».

En otro subconjunto tendríamos a un grupo de investigadores más o menos cercanos a la línea de Piaget. Su epistemología genética, con una metodología clínica tan particular y un lenguaje específico, difícilmente pueden constituirse en una gran teoría; aunque sí cubre algunas parcelas del conocimiento relacionadas con el mundo del desarrollo y la psicología educativa. Sin embargo la conocida controversia «maduración versus aprendizaje» de las estructuras cognoscitivas está llevando al terreno experimental muchos de sus conceptos. Claro intento de búsqueda de un paradigma que no se pueda considerar en la red de las limitaciones conductistas, como lo es el de Staats, ni una cognoscitivización del conductismo, tenemos la popular obra de Miller, Galanter y Pribram «Plans and the Structure of Behavior» (1960). En ella presentan su conocido modelo de retroalimentación TOTE, que intercala entre el estímulo y la respuesta una serie de operaciones de tipo «feedback» y «feedforward» que pretende explicar la mediación del sujeto entre el ambiente y la conducta. Aunque según algunos comentaristas el intento no tuvo continuación, Pribram, (1971, 1974, 1979, 1980) desde una perspectiva neurofisiológica, desarrolla una teoría del funcionamiento del cerebro. Muy cercano a la filosofía de Leibnitz y -como dice Martín Ramírez (1980)- de la psicología de Jung, las conceptualizaciones de Tart e, incluso, de la física nuclear y cuántica de Wigner y Bonh. Muy cercano también -siguiendo con la citada referencia- de la postura cognitivista, existencialista y fenomenológica, el denominado conductismo subjetivo con su teoría de los hologramas se ha ocupado de la emoción y la agresión (Pribram, 1967), (Martín Ramírez y Delius) (1978), de la personalidad (Martín Ramírez, 1974), de la memoria, de la percepción (Pribram, 1979)... en esta línea se ha celebrado recientemente en España (1983) Un seminario sobre la agresión. En cuanto a la metodología Pribram (1962) aboga tanto por la experimentación como por la introspección para tratar de obtener una correcta perspectiva psicológica. Y así Martín Ramírez (1980) defiende un eclecticismo metodológico de acercamiento a la conducta y al conocimiento, así como a sus procesos y transformaciones, que comprendería métodos empíricos (causales, correlacionales, observacionales...), otros subjetivos y discursivos, los clínicos y los filosóficos.

Otro intento de paradigma, según Zacagnini y Delclaux (1982), lo sería el «procesamiento de la información»; un subconjunto más del amplio conjunto de la psicología cognitiva. Definido como «*un marco de trabajo bajo el que se reúnen una serie de investigadores preocupados por un mismo conjunto de problemas y que utilizan una terminología y una metodología común.*» (2) Un área de la psicología general dedicada al estudio de los procesos de adquisición de información, aunque Lachman et al. (1979) insistan

en considerarla un paradigma o teoría psicológica en sentido duro. Analizando las posibilidades de que el procesamiento de la información ejerza como teoría psicológica, Zacagnini y Delclaux, refiriéndose a los problemas que toda ciencia se plantea, exponen (resumimos): *«el modelo de la ciencia sería otra vez, en la mayor parte de los investigadores, el que utiliza la metodología experimental causal, es decir, el de las ciencias naturales, sin previa justificación por ninguna razón epistemológica, cuando, según Pinillos (1980), existen dudas de que tal enfoque sea el más adecuado. El objeto de estudio sería la relación entre la cognición y la conducta, postulando que la conducta será una consecuencia de la cognición, lo que en la práctica supone excluir temas como el de la motivación, ciertos aprendizajes, cuestiones evolutivas... además de que no existe una adecuada definición de lo que es información. En cuanto al método lo más común sería el mínimo modelo para explicar problemas concretos de memoria, atención... Y comprobar su corrección a través de experiencias causales (Método funcional de Melvin Marx)»*; con lo que la investigación se está convirtiendo en una simple acumulación de datos, a veces sin relación, como dice Claxton (1980) con un notable sentido del Humor *«We are like the inhabitants of thousands of little islands, all in the same part of the ocean, yet totally out of touch each other. Each has evolved a different culture, different ways of doing things, different languages to talk about what they do. Occasionally inhabitants of one island may spot their neighbours jumping up and down and issuing strange cries; but it makes no sense, so they ignore it.»* Una alternativa metodológica sería la simulación por ordenador, actividad que actualmente se lleva a cabo en el Departamento de Psicología Experimental de Tarragona y en otras facultades y comienza a no ser tan minoritaria como señalan los autores. Otra sería el método de los *reports verbales* (Ericsson y Simon, 1980) técnica que cuenta con serias críticas (Nisbett y Wilson, 1977). En cuanto a la explicación de la conducta, Delclaux y Seoane concluyen que el procesamiento de la información ha descuidado la relación entre cognición y acción.»

A estos comentarios críticos hemos de unir los de otros autores. Bunge (1982), en el Congreso de Filosofía de Oviedo, destaca el celo del «informativismo» por las formas y las organizaciones de la información, con olvido del aspecto físico, las bases orgánicas, y del origen de dicha información, del cómo emergen históricamente. Seoane, en el mismo Congreso, reconoce que la mente puede ser vista como un sistema de procesamiento de la información, pero también algo más. La psicología cognitiva sería una psicología del conocimiento, entendiendo por conocimiento no el procesamiento de la información, sino los contenidos elaborados socialmente; es decir, la información elaborada socialmente, por supuesto con mecanismos formales. En definitiva que los mecanismos de conocimiento humano no sean sólo mecanismos formales, sino que tienen que tener un contenido y la información con contenido es conocimiento y ha de ser histórico, cultural y social.

Claxton (1980) recoge, entre otras, algunas críticas metodológicas citadas frecuentemente por los comentaristas. El escaso número de sujetos (3 a 12) que exige el múltiple replicado. El hecho de que tales sujetos sean en su mayor parte (98 %) estudiantes de psicología podría favorecer determina-

das tendencias de respuestas o facilitarlas..., aunque la verdad es que ningún sujeto es ingenuo (the gambler's fallacy, Estes, 1964). Otra cuestión es el hecho de que tales sujetos correspondan a niveles educativos superiores, con el correspondiente sesgo muestral, pero como afirma Claxton cuando uno se interesa por el fútbol estudia futbolistas, si está interesado por las actividades intelectuales, estudia estudiantes. Más serias serían las dificultades inherentes a la utilización de un lenguaje conceptual tan distinto de unos a otros investigadores; o las que surgen de la consideración errónea de que el hombre posee habilidades cognitivas generales, destrezas y estructuras en la cabeza esperando ser llamadas y que se han de manifestar en cualquier tarea, en cualquier contexto y en cualquier forma que lógicamente requiera tales habilidades. «Esta asunción -dice Claxton- ignora, en particular, tres importantes aspectos de una tarea experimental... El contenido específico del material, el contexto perceptual en el que se localizan las figuras y el propósito por el cual aquello está siendo procesado.» Se refiere naturalmente a las situaciones de laboratorio en las que habitualmente se ha venido utilizando material compuesto por figuras o signos aislados, sin significación, descontextualizado y sin que el sujeto conozca el fin por el que aquello se ha de percibir, recordar o pensar.

En otro orden de cosas el procesamiento de la información, la psicología cognoscitiva, lejos de resolver el clásico problema del paralelismo, parece acentuarlo. Sea cual fuere el método empleado, modelo, simulación... siempre surge el dilema del control en cualquier programa de percepción, memoria o pensamiento; porque resulta fácil la explicación cuando se trata de, por ejemplo, la simulación con un ordenador, que lee y ejecuta los programas mediante un sistema de control preestablecido. Pero en el exterior está el hombre que planifica, entiende y controla el control de la máquina. ¿Cómo explicar este mismo hecho cuando el modelo de simulación se generaliza a los procesos de percepción, memoria o pensamiento del hombre?. El homúnculo, el fantasma o el espíritu de Descartes, el viejo problema mente-cuerpo sigue ahí sin ser resuelto; aunque algunos investigadores prefieran ignorarlo, como ya hicieron los criticados conductistas, tal vez esperando mejores medios y más conocimientos. Por ello habla Claxton de la «mala metáfora del ordenador». A pesar de todo, en la obra que presenta este último autor, se tratan temas como el de los mecanismos motores de control de la acción, se habla de motivación, desde una perspectiva de metas (goals) y se dedica un capítulo a las diferencias interculturales de tipo social, aparte de los más comunes de la atención, memoria, lenguaje y pensamiento. No podemos aceptar, pues, que, como alguien ha dicho, el cognoscitivismo, en su vertiente de procesamiento de la información, haya nacido ya muerto. Tiene futuro en el marco de la psicología científica y Claxton lo ve ligado a una serie de presupuestos que en forma resumida serían:

«- reemplazar la imagen del hombre filósofo por la del científico que desarrolla y prueba teorías...

- Determinar en qué consisten las estructuras y habilidades del sistema cognoscitivo y, además, el estudio de las circunstancias, tales como el cuándo y el para qué se manifiestan; así como la relación cognición-acción.

- Determinar la influencia de la edad, la cultura o la historia de los sujetos.

- Tratar los estados internos del sujeto; y no sólo los cognoscitivos, sino también los emocionales y motivacionales.

- Generar una etología de la cognición para determinar el contexto y su influencia en la cognición, en el marco de las actividades del mundo real.

- Probar las hipótesis en todo tipo de muestras, materiales y contextos (como pedía Brunswik, 1947).

- Todo lo anterior implica el tratamiento de nuevas áreas de investigación y la aplicación de nuevas técnicas metodológicas.»

Presupuestos que, desde luego, son tratados de alguna manera en la obra comentada (Claxton, 1980).

Para concluir podemos afirmar que la psicología científica está en crisis, pero de crecimiento. Y su pronóstico es positivo, como lo prueban la perseverancia en la investigación, la interdisciplinariedad en áreas afines y la metodología variada según distintos modelos de la ciencia. Pero tal forma de eclecticismo sólo será útil si cada autor, cada investigador, aclara las proposiciones ontológicas y epistemológicas, así como sus proposiciones metateóricas y metodológicas por las que se orienta. Así se evitaría un inútil eclecticismo doctrinal y la simple acumulación de datos; permitiendo y facilitando el edificio de un lenguaje común base de una psicología teórica general. Por ello es conveniente la perspectiva globalizadora de una filosofía crítica de la ciencia.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Ver el trabajo de J. Arnau «La explicación en psicología experimental: del conductismo al cognitivismo (una alternativa paradigmática)» en I. Delclaux y J. Seoane (Eds.) «Psicología cognitiva y procesamiento de la información», Madrid, Pirámide, 1982.
- (2) La letra cursiva corresponde al texto de los autores citados.
- (3) Ver A. Aguilar, 1982.
- (4) Desde una visión modular de la organización del córtex, la unidad integrativa estaría constituida por una estrecha columna de no más de medio milímetro de ancha, que contendría hasta 10.000 neuronas, unidas a fibras aferentes y eferentes y con poder de excitación o inhibición sobre otras columnas adyacentes. Ver Szentagothay, J. and Arbib, M.A. «Conceptual Models of Neural organization», Neurosciences Research Program Bulletin, 12, 307-510 y Szentagothay, J. Module-Concept in Cerebral Cortex Architecture», Brain Research, 95, 475-496, de 1974 y 1975 respectivamente.

AGUILAR, A.: Psicología científica y humanista. *Universitas Tarraconensis*, 1977-80, II, 67-88.

AGUILAR, A.: Psicología y filosofía: psicología científica y humanista. *Universitas Tarraconensis*, 1982, IV (2), 149-160.

- ANDERSON, J.E., y BOWER, G.H.: *Memoria asociativa*. Méjico, Limusa, 1977.
- ANGUERA, M.^a TERESA: *Memoria*. Barcelona, 1982 (Doc. Mecanograf.; sin publicar).
- ANGUERA, M.^a T.: *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid, Cátedra, 1978.
- ANGUERA, M.^a T.: *Manual de prácticas de observación*. Méjico, Trillas 1983.
- ANGUERA, M.^a T.: Construcción de modelos en psicología. *Anuario de Psicología*, 1977 (1), 16,35-60.
- ARNAU, J.: *Motivación y conducta*. Barna. Fontanella, 1974.
- ARNAU, J.: Utilización de modelos matemáticos en psicología. *Anuario de Psicología*, 1977, (2), 17, 3-17.
- ARNAU, J.: La explicación en psicología experimental: del conductismo al cognitivismo (una alternativa paradigmática). En I. Delclaux y J. Seoane (Eds.) «*Psicología cognitiva y procesamiento de la información*». Madrid, Pirámide, 1982.
- ARNAU, J.: *Teoría de la detección de señales*. Barna, Ed. Universidad, 1982.
- ATKINSON, R.C. y SHIFFRIN, R.M. Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. En K.W. Spence y J.J. Spence (Eds.) «*The Psychology of learning and Motivation*», Nueva York, Academic Press, 1968.
- BOULANGER, La investigación en ciencias humanas, Madrid, Marova, 1974.
- BROADBENT, D.E.: *Perception and communication*. Londres, Pergamon Press, 1958.
- BRUNSWIK, E.: *Systematic and Representative desing of Psychological Experiments*. University of Calif. Press, Berkeley, 1947.
- BUGENTAL, J.F.P.: *The Search for Authenticity: An Existencial-analytic approach to Psychotherapy*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.
- CAPARRÓS, A.: *Introducción histórica a la psicología contemporánea. La psicología ciencia multiparadigmática*. Barna, Rol, 1979.
- CARPINTERO, H. y PEIRÓ, J.M.^a: *Psicología contemporánea. Teoría y Métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia, Alfa Plus, 1981.
- CATTELL, R.B.: *Handbook of Modern Personality Theory*. Chicago, Aldine, 1970.
- CLAXTON, G. (Ed.): *Cognitive Psychology. New Directions*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- COFER, C.N. y APPLEY, M.H.: *Psicología de la motivación*. Méjico, Trillas, 1979 (2^a)
- COLLINS, A.M. y QUILLIAN, M.R.: *How to Make a Language User*. En Tulvin, E. Donaldson, W. (Eds.) «*Organization of Memory*», Nueva York, Academic Press, 1972.
- D'ESPAGNAT, B.: *La physique et le réel*. Bull. Soc. Franc. de Phil. 1980, 1-42.
- DELCLAUX, I. y SEOANE, J. (Eds.): *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid, Pirámide, 1982.
- ERICSON, K.A. y SIMON, H.A.: *Verbal as data Psychological Review*, (1980), vol., 87,3, 215-251.
- ERLT, J.P. y SHAFER, E.W.P.: Brain Response Correlates of Psychometric Intelligence. *Nature*, 1969, 223, 421-422.
- ESTES, W.K.: Probability learning. En A.W. Merton (Ed.) «*Categories of Human Learning*», Nueva York, Academic Press, 1964.
- ESTES, W.K.: Memory, Perception, and Decision in Letter Identification. En R.L. Solso (Ed.) «*Information Processing and Cognition*», Hillsdale (N.J.), Erlbaum, 1975.
- EYSENCK, H.J. y EYSENCK, S.B.G.: *Personality Structure and Measurement*. San Diego, Knapp, 1968.
- EYSENCK, H.J. y KAMIN, L.: *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia ambiente?* Madrid, Pirámide, 1983.
- HOWART, E. y CATTELL, R.B.: *La contribución experimental multivariada a la investigación sobre la personalidad*. En B.B. Wolman (Ed.) «*Manual de psicología 4*». Barna, Martínez Roca, 1980 (Orig. Ing. 1973).

- JUNG, J.: *Understanding Human Motivation. A Cognitive Approach*. Nueva York, MacMillan, 1978.
- KERLINGER, F.N.: *Behavioral Research: A Conceptual Approach*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1979.
- KINTSCH, W.: *Memory and Cognition*. Londres, Wiley, 1977.
- KORN, G.A. y WAIT, J.W.: *Digital Continuous Systems Simulation*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1978.
- KRATOCHWILL, T.R.: *Single Subject Research. Strategies for Evaluating Change*. Nueva York, Academic Press, 1978.
- KRIPPENDORFF, K.: *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Londres, SAGE, 1980.
- KUHN, TH.S.: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1962.
- KUHN, TH. S.: Seconds Thoughts on Paradigms. En F. Suppe (Ed.) «*The Structure of Scientific Theories Urbana* (Ill.), The Univ. of Illinois Press, 1974.
- MACGUGAN, F.J.: *Psychophysiological Measurement of Covert Behavior. A Guide for the Laboratory*. Hillsdale (N.J.), L.E.A., 1979.
- MARAÑÓN, G. En *Revue Française d'Endocrinologie*, 1924, 2, pg. 301.
- MARTÍN RAMÍREZ, J.: *Memoria de oposiciones*. Stanford (manuscrito). (Cit. de Martín Ramírez, 1980).
- MARTÍN RAMÍREZ, J. y DELIUS, J.D.: Aggressive Behaviour in Pigeon after Forebrain Lesions. *Experimental Brain Research*, 1978, 32, 54-55.
- MARTÍN RAMÍREZ, J.: Conducta, estructura y holonomía: apuntes sobre el pensamiento psicológico de Pribram. *Rev. de Psic. Gral. y Apl.*, 1980, Vol. 35 (3), 401-409.
- MARX, M. H. y GOODSON, F.E.: *Theories in Contemporary Psychology*. Nueva York, MacMillan, 1976.
- MASLOW, A.H.: *Motivation and Personality*. Nueva York, Harpe & Row, 1954.
- MILLER, G.A. GALANTER, E. y PRIBRAM, K.H.: *Plans and the Structure of Behavior*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1960 (Recientemente editada en castellano «*Planes y estructura de la conducta*», Madrid, Debate, 1983).
- NAGEL, E.: *The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation*. Nueva York, Harcourt, Brace & World, 1961 (Versión en castellano de Ed. Paidós, 1966).
- NISBETT, R.E. y WILSON, T.D.: Telling More than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 1877, 84, 231-59.
- PAIVIO, A.: Mental Imagery in Associative Learning and Memory. *Psychological Review*, 1969, 76, 241-263.
- PARDINAS: *Metodología científica*. Madrid, Siglo XXI, 1976.
- PATTON, M.: *Qualitative Methods Research*. Londres, Sage, 1982.
- PINILLOS, J.L.: Observaciones sobre la psicología científica. *Rev. Análisis y Modificación de Conducta*, 1980, 13, 537-599.
- PINILLOS, J.L.: Psicología conductista y psicología cognitiva. *Rev. de Historia de la Psicología*, 1980, (1), 3-4, 267-282.
- POPPER, J.: *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos, 1973 (Orig. de 1935).
- PRIBRAM, K.H.: The New Neurology and Biology of Emotion. A Structural Approach. *American Psychologist*, 1967, 22, 830-838.
- PRIBRAM, K.H.: Interrrelations of Psychology and the Neurological Disciplines. En Koch (Ed.) *Psychology: A Study of a Science*. Nueva York, Mac Graw-Hill Books, 1962, 119-157.
- PRIBRAM, K.H.: *Languages of the Brain*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1971.
- PRIBRAM, K.H. et al.: The Holographic Hypothesis of Memory Structure in Brain Function and Perception. En Atkinson et al. (Eds.) «*Contemporary Developments in Mathematical Psychology*. San Francisco, Freeman, 1974.

- PRIBRAM, K.H.: Behaviorism, Phenomenology and Holism in Psychology: A scientific Analysis. *Jour. Social Biol. Struc.* 1979, 2, 65-72.
- PRIHAM, K.H. y MARTIN RAMÍREZ, J.: *Cerebro, mente y halograma*, Madrid, Alhambra, 1980.
- PRICE, D.J.S.: *Science since Babylon*. Yale Univ. Press, 1961.
- QUIRCK: *Fundamentos Metodol. Psicol.* Méjico, Limusa, 1982.
- ROGERS, K.: *On Becoming a Person*. Boston, Houghton-Mifflin, 1961.
- SACKETT, G.P.: *Observing Behavior: Theory and Applications in Mental Retardation*. Baltimore, Univ. Park Press, 1978, (2 Vols.).
- SEOANE, J.: Panorama actual de la psicología científica. *Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de la Ciencia*, Oviedo, 1982.
- SIMON, H.A. y FEIGENBAUM, E.A.: An Information Procesing Theory of Some Effects of Similarity Familiarization and meaningfulness in Verbal Learning. *Jour. Of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1964, 3, 385-396.
- SPENCE, K.W. y SPENCE, J.J. *The Psychology og Learning and Motivation* Nueva York, Academic Press, 1968.
- STAATS, A.W.: *Conductismo social* Méjico, El Manual Moderno, 1975.
- STERNBERG, R.J.: *Intelligence, Information Processing and Analogical Reasoning*. Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1977.
- STEVENS, S.S.: *Psychophysics*. Nueva York, Wiley, 1975.
- TOUS, J.Mª.: Un modelo de categorización: criterios para el análisis de las observaciones. *Anuario de Psicología*, 1979 (I), 20,35-55.
- TOUS, J.Mª.: *Electromiografía y conducta*. *Investigación y Ciencia. (Ciencia y Sociedad)*. 1980, 44, 50-52.
- TOUS, J.Mª: Tendencias actuales y proyecciones futuras de la psicología experimental del aprendizaje. *1ª Jornadas de Actualización psicológica*, SEP (Cataluña), Barna, 1981.
- TOUS, J.Mª.: *Manual de prácticas de psicología experimental humana*. Salamanca, Ed. Univ. de Salamanca, 1983.
- TOUS, J.Mª.: Libros. En *Investigación y Ciencia*, septiembre, 1983, 111, 13
- WALLACE: *La investigación en las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1976.
- WEINER, B.: *Theories of Motivation. From Mechanism to Cognition*. Nueva York, Markhan, 1972.
- YELA, M.: *La estructura de la conducta. Estimulo, situación y conciencia*. Discurso del acto de recepción pública como académico de número. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1974.
- ZACCAGNINI, J.L. y DELCLAUX, I.: Psicología cognitiva y procesameinto de la información. En I. Delalaux y J. Seoane (Eds.) *«Psicología cognitiva y procesamiento de la información»*. Madrid, Pirámide, 1982.

UNA ALTERNATIVA OPERATIVA, BASADA EN LA MOTIVACIÓN, PARA LA DIDÁCTICA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Vicente FERRERES PAVIA
Bonifacio JIMENEZ JIMENEZ
Departamento Pedagogía General

RESUMEN

Tras analizar el concepto de composición escrita, su realidad escolar, las etapas madurativas con respecto a la evolución del alumno, y las formas de expresión, vemos la necesidad de adoptar determinadas estrategias docentes con el fin de mejorar y potenciar esta actividad de tanta incidencia dentro de la didáctica de la Lengua.

Proponemos un modelo operativo de enseñanza-aprendizaje para la composición escrita basado en: la motivación, la información lingüística, la actividad del alumno, y su reflexión empleando grabaciones magnetofónicas preparadas por el profesor.

SYMMARY

Once analyzed the concept of written composition, being aware of the use we make of it at our schools today, considering the process of maturity on the part of the student and his acquisition of the written composition skill, as well as his variety of forms of expressions, we see the necessity of adopting concrete teaching strategies in order to improve and reinforce this written activity in the didactic process of teaching language.

We propose an operative model for the learning-teaching of written composition, based on: motivation, linguistic information, students' mental and physical activities, and the use of recorded material previously arranged by the teacher.

INTRODUCCION

Ha existido una época en la cual la enseñanza de la Lengua en la escuela se basaba en los aspectos gramaticales, al menos estos se convertían en

el centro de la tarea escolar. A pesar de dedicar algún tiempo a la «redacción», ésta se hacía bajo aspectos no acordes con lo que representa esta actividad:

«La pureza del concepto redactar se mistifica ilegítimamente con situaciones caligráficas, ortográficas y gramaticales. El encaminamiento didáctico solía dirigirse hacia el redactar a través de la Gramática y atender a la redacción con gran preocupación por las formas escritas y por los errores ortográficos.» FERNANDEZ HUERTA (1958-59, p. 6).

Quizá, también, fue debido a la idea que donde se «siembra» gramática «nace» lengua, nacen palabras, nace expresión... y esto, desde nuestro punto de vista, no es cierto ya que la Gramática es posterior a la Lengua.

Estos planteamientos parecen, de entrada, salvados desde las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1971 y, sobre todo, claramente expuestos en los Programas Renovados para la E.G.B., «exite un alto grado de correlación entre el dominio del lenguaje y el proceso en todas y cada una de las demás áreas culturales» y, además, «conocer y dominar el lenguaje es, en cierto modo, equivalente a aprender». Se puede apreciar a través del desarrollo de los Niveles Básicos de Referencia el carácter eminentemente activo que se le da a la Lengua.

Para nosotros, la composición representa una de las *actividades típicas de síntesis lingüística* y, sin duda, uno de los ejercicios escolares más importantes; no solamente por eso sino porque implica «la reflexión, la puesta en claro de uno mismo, la exigencia de depuración y de perfección». MAÍLLO, A. y OTROS (1971, p. 208).

La expresión escrita exige, desde el comienzo, un esfuerzo de reflexión sobre sí mismo, de claridad, de autonocimiento. La capacidad de expresar lo que se ve, lo que se siente ante cualquier estímulo, presupone un dominio y una posesión afectivos de aquello que está en lo más profundo del ser.

No dejamos de constatar, todavía hoy, la poca expresión escrita que se realiza tanto en la E.G.B. como en B.U.P. Si esto es así, creemos que es fundamentalmente por tres razones:

- Pensar que tienen una mayor importancia los conocimientos que la expresión- ¡Se pierde el tiempo dedicando una clase a expresión oral, a trabajar la lengua!

- El considerar la expresión en general y la composición escrita en particular como integrantes subsidiarios de la enseñanza del lenguaje -con los sellos tradicionales característicos ya citados-; cuando realmente la faceta expresiva puede tener, dada su importancia, una autonomía propia en íntima cohesión, eso sí, con aquella enseñanza.

- Realizaciones desordenadas en el tiempo y, en muchas ocasiones, sin técnicas de enseñanza-aprendizaje de la composición.

Es evidente que existen claras interrelaciones entre las razones expuestas.

Por todo lo señalado pensamos que la composición escrita debe ser el centro de muchos otros aspectos a desarrollar dentro del área de lenguaje: vocabulario, caligrafía, ortografía, la iniciación a la Gramática en el Ciclo Medio, etc.

DESARROLLO

1.- La composición: Concepto.

Hay que resaltar que existen dos términos para designar nuestra actividad: *redacción* y *composición* escrita. Estos dos términos aparecen en la mayoría de las obras conocidas, ya sea para utilizarlos indistintamente, o emplear uno de los dos desechando el otro. «La composición se distingue de la redacción y de la simple exposición escrita en el hecho maravilloso de ayudar al niño y al joven a penetrar en el mundo de la creación literaria». FORGIONE, (1973).

J. Galí Herrera, antes de afirmar nada sobre la didáctica de la composición, distingue los dos términos: «redacción y composición»; no es lo mismo. Llamaremos redacción a la composición escrita *espontánea* del niño y composición a la expresión escrita *reflexiva y ordenada*. GALI, (1967, p. 83).

Hilda Basulto distingue más claramente los dos conceptos: «Hay diferencia entre redactar y componer. En la composición, los términos se crean o se combinan a gusto, con entera libertad, con una dosis más o menos copiosa de la tan preciada originalidad... En la redacción, en cambio, el autor se limita a dar forma escrita a un tema dado. Se redactan cartas, notas, informes...» BASULTO, (1977, p. 15).

Por último, la pregunta puede responderse del siguiente modo: «En todo caso, la palabra redacción ha adquirido carta de naturaleza entre nosotros y su uso está mucho más generalizado que el de la palabra composición, por lo que debemos preferirla.» MAÍLLO, (1972, p. 61).

Hemos querido señalar esta controversia y escoger a algunos autores para presentarla. Nosotros, desde la didáctica, nos quedamos con el término composición escrita, pensamos que posee una significación más amplia que la de redacción, además entraña reflexión, imaginación, ordenación de ideas, clarificación de uno mismo...

2.- Los momentos madurativos.

Sería necesario presentar la «cronodidáctica o didáctica evolutiva de los escolares, dentro de la composición» FERNÁNDEZ HUERTA, (1958-59,

p. 8). Posteriormente separaremos, en otros autores, las etapas que ha de cubrir el profesor ante los alumnos.

Hacemos notar que sólo se da esa combinación «didáctica-evolutiva» -momentos madurativos y etapas- en el autor reseñado, por eso lo tomaremos como base:

1) *Momento de latencia*, que va desde que el niño es capaz de expresarse lingüísticamente, hasta que maneja el lenguaje con cierta soltura, es decir, hacia los cinco años.

2) *Momento predispositivo*, de diversa duración según los autores, si bien se pueden distinguir:

- Una etapa denominada de *pura predisposición*, de 5 a 8 años.
- Otra, *predisposición incoativa*, entre los 8 y 11 años.

3) *Momento de independencia componedora*, entre los 11 años y 14 años, considerado como punto de emergencia. Ya han aparecido todas las aptitudes, destrezas y habilidades necesarias para la composición personal. A partir de este momento las siguientes etapas:

- *Independencia componedora*, verdadero momento de emergencia para la composición, localizado entre los 11 y 14 años.

- *Etapas de relación o conexión*, en la que se llega a comprender el «proceso de la formación de frases», entre los 14 y 15 años.

4) *Momento de interpretación compositiva*, -madurez crítica- acoge a la perfección escolar que limita con el estadio y precisión estilística, 16 a 18 años.

- *Ajuste literario*, 18 años y más. FERNANDEZ HUERTA, (1958-59, p. 20)

3.- Las etapas.

En general, todos los autores admiten una serie de etapas en el aprendizaje de la actividad que nos ocupa:

Dos son citadas por Iglesias y Forgione, de las cuales extraemos lo más esencial:

1) *Etapas del pensamiento dirigido*, en la cual el alumno trabaja fiscalizado de cerca por el profesor, a fin de uniformar la tarea escolar y el aprendizaje.

En esta primera etapa, la atención del educador se centra en dos cuestiones fundamentales:

- *Ampliar y precisar las ideas* que el niño tiene sobre el tema escogido para la composición escrita.

- *Proporcionarle recursos de expresión* para ponerle en condiciones de dar forma concreta y clara a sus ideas.

La primera etapa, según los autores, ocupará los tres primeros niveles de la E.G.B.

2) *Etapas de la espontaneidad.* En el mundo del espíritu decimos que una obra es espontánea cuando se realiza sin imposiciones o coerciones que modifiquen el impulso creador del alumno. Todo esto implica una vocación y un clima de libertad. Es obvio añadir que los temas serán libres.

Los niveles 4º y 5º serán preparativos de esta etapa que alcanzará su culminación en el ciclo Superior.

4.- *Tipos de temas y formas de expresión escrita.*

De común acuerdo suele apreciarse que, según se impongan restricciones o se dé plena libertad al alumno, existen tres grandes bloques de temas:

- *Impuestos u obligatorios*, en los cuales el profesor obliga a los alumnos a que escriban sobre determinado tema. De este modo se fija la atención del alumno en «algo» que sería posible que pasase ante ellos sin que apercibieran su importancia.

- *Sugeridos*. Sugerir un tema es insinuarlo, inspirarlo. Servirán de iniciación, de paso previo al siguiente bloque.

- *Libres*, van dirigidos resueltamente a la formación de la personalidad y ponen a prueba las aptitudes de inventiva y de creación de los alumnos.

Desde un punto de vista más funcional en el aula, SALOTTI y TOBAR (1960, pp. 117-118) clasifican los temas en cuatro grandes categorías:

- *Temas anecdóticos*.

- *Temas circunstanciales*. Son interesantes por la utilización del lenguaje exclamativo.

- *Temas de finalidad gramatical*. Aunque la enseñanza gramatical sea sustancial a todo tipo de composiciones, existe alguna en las que el alumno debe esforzarse por la corrección gramatical... Un ejemplo sería la utilización del condicional en una composición.

- *Temas de matiz estrictamente psicológico*. Donde cabrían temas: «¡Esto no es justo!», «¡Cómo para no enfadarse!»

Los Programas renovados los presentan desde el punto de vista de la expresión escrita. Se dice: «comprender las técnicas de la redacción mediante el análisis de textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y de diálogo.»

Tanto GARCÍA HOZ (1955) como CABALLERO (1976) lo plantean de la misma forma.

Partiendo de la función principal de los tipos de expresión escrita -función literaria-, destacamos y presentamos los que consideramos más singulares y apropiados.

Pensamos que en la composición escrita, aunque el aprendizaje se realiza a través de temas concretos -narración, descripción,...- en la realidad estos temas se entremezclan y aparecen en las composiciones de los alumnos partes descriptivas, narrativas o diálogo.

Pasamos a señalar las características de cada uno.

Descripción. Describir es hacer una pintura viva y dinámica de las personas, animales o cosas, explicando sus partes, cualidades o circunstancias en las que se encuentran, procurando seguir un orden que el autor ha establecido previamente.

Es, por lo tanto, presentar lingüísticamente la imagen de un objeto entendido en un sentido amplio.

Según los casos será objetiva o subjetiva, dinámica -con vida, movimiento, acción,...- o estática- en reposo-, detallada o a grandes rasgos; etc. Caracteriza la descripción el empleo abundante de adjetivos calificativos. La agudeza del escritor radica en describir «ese» rasgo y destacarlo entre otros detalles.

La descripción literaria no sólo consiste en presentar los objetos, sino en provocar una impresión o un sentimiento.

La caracterización, cuando se trata de una persona, se logra:

- De una manera progresiva (caracterización evolutiva), a medida que se avanza en el texto nos vamos formando la idea de cómo es el personaje.

- Globalmente (caracterización en bloque), cuando es descrita en unas líneas o en un capítulo del texto u obra.

En E.G.B. debe empezarse por la descripción de ambientes, después de personas desde el punto de vista físico -prosopografía-, moral o interiormente, sus gustos, su carácter -etopeya-; dejando el retrato, donde se junta lo físico, lo moral y la caricatura, para el final.

Quizá la mayor dificultad radica en la descripción de animales y objetos inanimados, especialmente estos últimos.

Narración: Narrar es contar un hecho o acontecimiento real o imaginario, suceso, historia, leyenda o cuento. El medio de expresión característico de esta forma elocutiva es el empleo frecuente de verbos y sustantivos concretos.

Son elementos esenciales a la narración: el narrador, la acción, el lector, los personajes y el medio; aunque puede dominar la acción, el medio o los personajes.

Es interesante señalar alguno de estos elementos:

- El narrador puede utilizar la forma gramatical de la 3.^a, de la 2.^a o de la 1.^a persona del verbo.

- La acción o asunto de una narración es el conjunto de episodios narrados. Puede presentarse como una sucesión cronológica natural, donde el tiempo avanza normalmente con el desarrollo de la acción... Es la llamada *acción lineal*. A veces, la secuencia normal se interpone con evocaciones retrospectivas o con visión de futuro. BONIN y COMAS (1975, p.p. 552 y ss.).

Diálogo: Es una forma de elocución en la cual el escrito desaparece tras el movimiento de los personajes que manifiestan activamente ideas o afectos.

Exige ingenio e invención, obliga a penetrar en el pensamiento y estar de acuerdo con la idiosincracia de los personajes; rehuye la trivialidad y las frases hechas y estimula la imaginación.

El texto puede presentarse de diversas maneras:

– Estilo directo, es el que reproduce en su totalidad y sin modificaciones las palabras de los interlocutores y se sirve de los signos ortográficos: –para señalar la independencia de lo reproducido. A veces se emplean palabras como: «Y digo,» «le respondió,...»

– Estilo indirecto modifica alguna de las palabras pronunciadas por los hablantes y prescinde de signos y términos introductorios.

5.- *Búsqueda de temas y trabajo previo.*

El primer problema a resolver es disponer de una serie de títulos que cubran unos requisitos: finalidad del trabajo, amplia temática, interés para los alumnos, tiempo de ejecución, número de composiciones. Éste se ha de resolver consultando diversas fuentes, como obras especializadas en didáctica de la lengua, didáctica de la composición, libros de texto de E.G.B., guías didácticas a los alumnos sobre sus intereses y temas libres. JIMENEZ (1978, p.p. 54-55).

A partir de aquí se confeccionarán unas listas de posibles temas que sean fáciles, interesantes para los alumnos por serles bastante conocidos, intimistas, afectivos, convivenciales, imaginativos,... Deben ser los profesores del equipo y/o departamento de Lengua quienes los presenten para cada ciclo o nivel.

Ante estos intereses conjuntos, la acción debe dirigirse a compaginar los temas propuestos por el profesor y los requeridos por los alumnos. No debe haber demasiadas disparidades.

Los temas libres se deben hacer al final de determinadas secuencias programadas para evitar repeticiones o bien intercalándolos con otros obligatorios o sugeridos.

El tiempo dedicado a tales realizaciones deben abarcar todo el curso escolar, componiendo uno o dos temas cada semana dentro de las actividades de lenguaje y actividades complementarias con una duración máxima de 30-35 minutos en ciclo Medio; puede ser mayor en el ciclo Superior 40-45 minutos.

Las instrucciones para su realización han de ser mínimas ya que lo que se pretende es que se expresen libremente. Nada más se les harían indicaciones, por parte de sus profesores, una vez propuesto el tema, si los alumnos pidieran su intervención con alguna pregunta. Estas composiciones deben calificarse todas de acuerdo con determinados sistemas de evaluación, FERRANDEZ, FERRERES y SARRAMONA (1982, p.p. 159-164) y se escogerían algunas al azar para comentar aspectos lingüísticos, temáticos, estilísticos, pero sobre todo conversacionales; estas actividades motivan posteriores actuaciones.

LAS COMPOSICIONES MOTIVADAS

El plan de acción para alumnos de ciclo Superior se basa en los siguientes puntos: JIMÉNEZ (1983, p.p. 248 y ss.)

1) Se establece un número de no más de 5 ó 6 temas sobre los que componer, escogidos entre los títulos que ya habían sido seleccionados. selección.

2) Se componen unos guiones que ayuden a generar ideas, a ordenarlas, a ampliarlas, a precisar conceptos, etc. Estos guiones son grabados en una cinta magnetofónica.

3) Tiempo. El módulo aplicable durante 1 ó 2 meses, en este caso, los más cercanos al final del curso.

4) Motivación con el fin de animar o estimular la acción. Para nuestro supuesto, nos podríamos centrar en estos puntos clave:

– Para la primera composición «Un viaje, una excursión, o una aventura», la cercanía que puede representar el hecho de que la semana siguiente a su realización la mayoría de los alumnos irían de excursión con motivo del cercano fin de curso, costumbre anual de algunos centros.

– Para el segundo tema escogido, «El mundo y la naturaleza» se conecta motivacionalmente con una película que dos o tres días antes habían visionado en gran grupo todos los alumnos, relacionada con el área natural. La temática haría referencia a similitudes y diferencias del comportamiento animal y humano u otra de diversas características.

– La proximidad del fin de curso y el hecho de que algunos de los alumnos, acabarán la escolaridad nos brinda una nueva idea con posibilidades motivadoras para iniciar el proceso: «El colegio y el trabajo escolar» en una visión de balance, aventuras, servicios prestados, amistades conseguidas, educación recibida, trato personal,...; «el mundo del trabajo» o «qué te gustaría ser de mayor», ya que era el momento de estudiar las alternativas futuras, canalizar los intereses, estudiar las posibilidades, satisfacer necesidades, etc.

5) La técnica de trabajo que proponemos en líneas generales es la siguiente:

A los alumnos se les distribuirían dos o tres cuartillas. En una, deberían ir anotando lo que consideraran interesante sobre lo que escucharan del magnetofón, las ideas allí sugeridas, definiciones, conceptos, indicaciones, etc. También las ideas o puntos de partida que ellos pensasen por propia iniciativa o derivados de los planteamientos dictados. A continuación, y después de escuchar la grabación –15 ó 20 minutos–, se les dejaría un tiempo para ordenar las ideas, paso previo a la composición.

Después, hasta completar una hora aproximadamente, se reservaría para escribir la referida composición en las otras hojas.

1.- Como elaborar una grabación.

Presentamos aquí las ideas a partir de las cuales se han de grabar en cinta magnetofónica los correspondientes guiones de trabajo -6 ó 8-.

A modo de ejemplo el *modelo de estrategia didáctica* se compone de los siguientes elementos:

A) Motivación.

Entendemos por tal «lo que en la conciencia lleva la acción y la justifica, sinónimo de razón» FOULQUIE, (1976).

Tratamos de unificar las tres fuentes de la motivación escolar. FOURCADE (1977, p.p. 56 y ss.):

– *Incidentales*: la calle, el campo, la familia, etc.

– *Provocadas* por el profesor, por el entorno didáctico, por las expectativas de los padres, por los métodos pedagógicos...

– *Intencionales* o voluntarias que son el resultado de la voluntad de los niños por su preocupación, por su mejora personal, y por la búsqueda del éxito y del reconocimiento personal.

Así la motivación se concretó en dos tipos de actuaciones:

Motivación previa, intentando explicar el por qué de las composiciones, ver una finalidad.

Motivación particular, en función del tema propuesto, reuniendo las fuerzas motivadoras. Se intentó asociarlas siempre –como ya hemos expuesto– a algún hecho concreto, significativo y cercano, la visión de una película, la proximidad de una excursión, un suceso próximo, etc.

En este caso ejemplar el tema sería: «¿Qué harías si fueras mayor?» Comenzaremos con las siguientes interrogantes:

«¿Te has preguntado alguna vez por qué y para qué estudias?

¿Has observado, fíjate *observado*, no simplemente mirar, algún lugar de trabajo concreto?

¿Te has detenido a pensar sobre la jornada completa de un trabajador?

¿Sabes manejar bien algún instrumento, máquina o herramienta?

¿Has pensado en la necesidad y valoración social, económica y personal del trabajo?»

B) *Pre-acción*: Como forma de contacto entre el tema y el papel. Se pide a los alumnos que escriban un juicio, una impresión, alguna palabra sugerida.

«En columna, escribir unos cuantos nombres de herramientas u otros útiles de trabajo y al lado distintas profesiones que los utilicen, así:

Calculadora: contable, administrativo,...

Tubo de ensayo: químico, analista,...

Tractor, agricultor,...

C) Información.

Será de carácter lingüístico, se pretende ofrecerles una serie de vocablos con el fin de aumentar el léxico, orientaciones en el uso, recursos estilísticos,

formación de derivados, definiciones, etc.

Concretamente:

a) *Lexicales*.

«*Pinche, peón, oficial, capataz, administrador*, es decir, categorías profesionales o jerarquía laboral.

Vocación, perspectiva, responsabilidad, anhelo, aptitudes (con «p») *actitudes* (con «c»), *rechazo...*, o sea, términos que hacen referencia a tus aspiraciones de orden personal.

Objetivo, economía, sectores, prosperidad, hacen mención a características o propiedades de la empresa.

Test psicotécnicos, pruebas de acceso, conflicto, reciclaje, monopolio, u otras que se refieren a posibles situaciones laborales.»

B) *Definición de términos*.

«*Objetivo*: fin hacia el que se dirige una acción. Ejemplo: Ese era su objetivo: estudiar en la Universidad.

Vocación: Inclinação o tendencias personal por una profesión. Ejemplo: Su vocación es ser enfermera.

Perspectiva: Aspecto o apariencia con el que se ven los objetos desde lejos o las aspiraciones con el correr del tiempo. Ejemplo: Tiene en perspectiva montar un negocio.»

Monopolio: Privilegio o derecho de vender o de explotar una cosa que se concede sólo a un individuo o una sociedad comercial. Ejemplo: Tabacalera es un monopolio.

Reciclaje: Puesta al día, información sobre nuevos aspectos de una profesión. Cursillo de adaptación.»

c) *Aumento del léxico*.

«Exigir, exigencias, exigente.

Producir, productor, producto, productivo, productividad, improductivo.

Construir, constructor, destruir, destructivo, destrucción.

Visión, previsión, previsto, imprevisto, imprevisión.

Aptitud (con p), apto, ineptitud, inepto.»

d) *Información puntual*.

Son sugerencias sobre aspectos derivados del tema, intentando ofrecer originalidad, abrir nuevas perspectivas, plantear ideas fuera de lo común. Por ejemplo:

«¿Qué te parece mejor: ganar mucho dinero o trabajar a gusto?

¿Has pensado en alguna profesión «extravagante», explorador, payaso, buzo?

¡Qué bien se estaría sin hacer nada!

¡Ahora tiene treinta años!... ¿Qué estás haciendo?»

D) *Ideas para una decisión*.

El alumno con lo que ha escuchado por el magnetofón escribe frases generativas, se decanta por una temática, le fluyen ideas...

E) *Reflexión.*

«Sobre lo que has escuchado y sobre lo que has escrito selecciona 8-10 ideas que consideras importantes. Ordena esas ideas.»

F) *Acción.*

Ejecución de la composición.

«Empieza a redactar la composición de acuerdo con esta planificación que te hemos brindado y con tus ideas. ¡Que te salga bien!»

Por supuesto que este modelo no es más que uno de los muchos posibles, pero que por su facilidad en la preparación, interés que despierta en los alumnos –siempre que no se abuse de él– y buenos resultados obtenidos nos atrevemos a plasmar, aunque sin desmerecer otros planteamientos, más al contrario, nos inclinaremos por una diversidad de acciones en la enseñanza –aprendizaje de la composición escrita.

ENTRADA		PROCESO		SALIDA
<u>Profesor</u>	<u>Alumno</u>	<u>Preparación</u>	<u>Acción</u>	
Preparación	Conocimientos	<u>Material</u>		
Técnicas	Experiencia	MOTIVACIÓN	Escuchar	LA COMPO- SICION
Estrategias	Aptitudes	(Grabación)	Anotar	
Tiempo		Directa	Reflexionar	
Fines		Indirecta	Ordenar	
Objetivos		Aportación	Escribir	
		Lingüística		
		Reflexión		

Conclusiones

La composición escrita debe ser, desde nuestro punto de vista, el centro o eje de todas las actividades que conforman la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la E.G.B., fundamentalmente a partir del Ciclo Medio.

Vemos la necesidad de que el profesor se *decida* por una técnica de enseñanza-aprendizaje de la composición que él mejore, perfeccione o adapte, en función de sus alumnos.

Encontramos que la motivación es *el elemento fundamental* del proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones:

Cuantitativa; como generador de producción, el niño escribe más.

Cualitativa; como agente de perfección, el niño escribe mejor.

Si presentamos un modelo de E-A de la composición escrita es porque creemos que el profesor debe partir de un modelo. Sirva éste como muestra

de elementos básicos que debe contener y también de reflexión.

No obstante, la motivación ha de lograrse con diferentes estrategias. Siempre la misma, cansa. La motivación es lo que debe ser permanente, nunca los medios con los que conseguirla, la acción motivante será constante pero variada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASULTO, H.: *Curso de redacción dinámica*. México Trillas 2.ª edición, 1977.
- BONIN, I. y COMAR, J.M.: *Lengua española. Mensaje 1º BUP*. Barcelona, Vivens Vives. 1ª edición, 1975.
- CABALLERO, A.: «Diagnóstico de dificultades y determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita» *Vida Escolar* n.º 183-184. Madrid (1976 p.p. 60-73).
- FERNÁNDEZ, J.: «Momentos madurativos de la expresión escrita» *Revista de Educación* n.º 40 (1958-59) Madrid.
- FERRÁNDEZ, A.: FERRERES, V. y SARRAMONA, J.: *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, CEAC, 1982.
- FORGIONE, J.: *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires. Kapelusz. 18ª edición, 3.ª impresión, 1973.
- FOULQUIÉ, P.: *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona. Oikostau, 1976.
- FOURCADE, R.: *La motivación en la enseñanza*. Madrid. Narcea, S.A. 1977.
- GALÍ, J.: *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, Teide 1.ª edición 1967.
- GARCÍA HOZ, V.: «La composición escrita» *Bordón* n.º 51 Madrid. 1955, p.p. 127-136.
- JIMENEZ, B.: *Lenguaje: Vocabulario en composiciones escritas*. Tesis de Licenciatura. Barcelona, Universidad 1978.
- Revitalización diacrítica de la composición escrita a través del vocabulario expresivo*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad 1983 p.p. 248 y ss.
- MAÍLLO, A.: «Enseñanza de la redacción» *Vida Escolar* n.º 139-140. Madrid, 1972 p.p. 61-65.
- MAÍLLO, A.; PULPILLO, A.; IGLESIAS, J. y MEDINA, A.: *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* Madrid. Magisterio Español, 1971.
- SALOTTI, M. y TOBAR, C.: *La enseñanz de la lengua*. Buenos Aires. Kapelusz, S.A., 5.ª edición, 1960.

ENCUESTA SOBRE RELIGION EN LA POBLACION ESTUDIANTIL DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE TARRAGONA

Francisco LOPEZ FRIAS
Departamento de Filosofia

RESUMEN

Esta encuesta es el resultado de la observación y análisis de la cuestión religiosa entre los alumnos universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona entre 1977 y 1982. Incluye también su aplicación sin muestreo de los alumnos de BUP y COU de un Instituto de Enseñanza Media pues entendemos que el problema encuestado surge ya con la adolescencia. La lectura de los resultados será de gran interés para los que están al tanto de nuestra realidad social.

SUMMARY

This survey poll is the result of the observation and analysis of the religious question among the university students from the Department of Philosophy and Letters in Tarragona between 1977 and 1982. It also includes an application without a «sampling» for the students of BUP and COU from an Institute of Secondary Learning because we understand that surveyed problem arises now with adolescence. The reading of the results will be of great interest to those who are informed about our social reality.

INTRODUCCION Y ANTECEDENTES DEL TRABAJO

Desde el curso 1976-77 en que me hice cargo de la enseñanza de la Sociología durante un año en Barcelona y el resto en Tarragona, era notoria una cierta actitud de «rechazo militante» del alumnado respecto al problema religioso. Son los años de lo que se ha dado en llamar transición a la de-

mocracia y durante los cuales las aulas universitarias fueron el campo donde se dilucidaron en buena medida no pocos problemas políticos que en muchos casos desplazaban a los académicos.

Esa liberalización política del país se tomó, en lo que se refiere al asunto religioso, sobre la idea decimonónica (casi dieciochesca si nos remontamos a sus raíces) muy arraigada en nuestro país, de que la religión era una rémora para el progreso y que por tanto el papel que hasta entonces le había correspondido en la vida social estaba llamado a desaparecer. Así, a las generaciones posteriores de la revolución Francesa les cae el enorme trabajo de buscar algo así como alternativas a la religión. Es así como surge el increíble despliegue que en este sentido es la obra de Augusto Comte con su «poder espiritual» y su idea de que «no se destruye nada más que lo que se sustituye»; y poco más tarde la de Marx de diverso sentido pero como respuesta al mismo problema ⁽¹⁾. En nuestra encuesta religiosa sobre la población estudiantil de Tarragona muchas de las preguntas tienen sentido precisamente en función de la vigencia de estas dos poderosas alternativas a la religión que marcaron el siglo XIX y, a lo que parece, a una buena porción del XX ⁽²⁾.

Esta encuesta fue imposible de hacer con alguna garantía durante los cursos 1976-77; 77-78 y 78-79. Y no por problemas económicos ya que finalmente la hemos llevado a cabo sin ningún dinero y por el procedimiento de recabar ayudas absolutamente desinteresadas principalmente de alumnos del Departamento y de los Directores de los centros donde se llevaron a cabo los trabajos de campo. El problema provenía de la negativa de una parte decisiva del alumnado respecto a este tema. Incluso se presionaba para que fuesen excluidos del programa unos cuantos temas que trataban aspectos sociológicos de la religión, argumentando que la religión no tenía ya influencia en la vida de los pueblos y volviéndose de cartón piedra para recibir la noticia de que la mayor parte de los países del mundo, incluyendo los occidentales, tenían un alto grado de religiosidad.

¿Cómo podía ocurrir esto entre nuestros estudiantes universitarios? Efectivamente el *mundo* académico en el que se movían en ese momento no mostraba otra realidad pero la contestación de esta pregunta podría llevarnos a confeccionar un trabajo aparte. Pero sí que podemos señalar algunas causas, p.e. analizando la situación religiosa desde por lo menos el siglo pasado y prestando atención a dos hechos de signo contrario pero que se complementaban porque en definitiva fueron un error tratado de enmendar con otro más grave, a saber, la Desamortización de Mendizábal (1836) y el Concordato con la Santa Sede (1851).

El resultado fue una progresiva intromisión del Estado en la vida religiosa y, como consecuencia, un desplazamiento de la responsabilidad de los fieles hacia la segura protección estatal. El español se irá paulatinamente

acostumbrando a no tener que cuidarse de su Iglesia la que, consciente o inconscientemente, asimilaba la nueva situación de estar más pendiente de quien la sostenía que de sus feligreses.

Esta situación se mantiene a lo largo de toda nuestra historia contemporánea e incluso se intensifica en el periodo de la dictadura franquista. En los últimos años de ésta el estado de la religiosidad en todo el país estaba muy deteriorado y prácticamente ausente de la vida universitaria.

En nuestra encuesta se reflejan estas cuestiones aunque se observa una importante recuperación desde el Curso 81-82 al 82-83. Se refleja sin embargo una notable pérdida de la religiosidad cuando los alumnos pasan de la enseñanza media a la universitaria. Y un dato que llama poderosamente la atención de algunos profesores extranjeros a los que he comunicado sus resultados, es la elevada proporción de creyentes españoles que no practican su religión que en otra parte de la encuesta han admitido como «muy necesaria» o «absolutamente imprescindible». Esa naturalidad con que un porcentaje tan notable de españoles se desentiende de algo importante que les afecta es un fenómeno digno de reflexionarse.

Trabajo de Campo

Durante el Curso 76-77 de Barcelona y los 77-78 y 78-79 de Tarragona, nos limitamos a constatar que los estudiantes no estaban dispuestos a dejarse encuestar sobre el tema pero en los coloquios de clase (algunos de gran violencia verbal) y las charlas personales, se fue configurando para el futuro una encuesta piloto. El Curso 80-81 fue muy diferente y los alumnos encontraron de lo más natural tratar de esos temas en clase; además, dos alumnas se ofrecieron para hacer un amplísimo sondeo por medio de cuestionarios pilotos llevados a cabo en entrevistas (en algunos casos demoscópicas) con alumnos y profesores de la Facultat. Se hizo por fin la encuesta con un cuestionario que aquí no reproducimos porque básicamente está dentro de la que es objeto del presente estudio. Sus resultados nos animaron mucho porque en ellos se dibujaban con bastante claridad las grandes líneas de la problemática religiosa en España.

En el Curso 1982-83, durante el que se culminaría esta investigación que por otra parte no podemos considerar definitiva, fue muy fácil ilusionar (haciéndoles partícipes de los trabajos del año anterior) a un nutrido grupo de estudiantes para intentar hacer la encuesta con más precisión. Se confeccionaron, sobre la base de la experiencia anterior, las encuestas-piloto y finalmente se pasaron las definitivas tal como aparecen en el cuadro final a los alumnos de la Facultad, previo un muestreo aleatorio «estratificado» para que pudieran estar representados alumnos de todos los cursos y especialidades. Y casi inmediatamente pasamos la misma encuesta a los estudiantes de BUP y COU del Instituto de E. Media «Pont d'Icart» pero sin muestreo, es

decir, a la totalidad de los alumnos, dadas las facilidades recibidas por el Director del Centro y la oportunidad de que en una hora determinada se puede contar con el concurso de todos los estudiantes. En este caso la encuesta se hizo con carácter colectivo pero impidiendo por diversos procedimientos la comunicación y preparando con sumo cuidado y al detalle la estrategia de la acción que efectivamente se llevó sin ningún contratiempo.

Hallazgos y comentarios

Las encuestas pueden tener diferentes lecturas y en este caso esto se cumple plenamente. Por ello creo que lo mejor es dejar al lector o estudiosos que examine por sí mismo los datos y que establezca sus propias conclusiones. Me limitaré a subrayar sólo aquellas cosas que estimo de bastante importancia así como los comentarios que puedan aclarar los presupuestos y las principales incidencias.

El primer dato general a observar es la coherencia entre los resultados en el Instituto y en la Universidad que revelan una mayor radicalidad en la postura de estos últimos, más «frios» ante el hecho religioso. Esto es ya muy evidente en el apartado 1 donde casi una cuarta parte del alumnado declara no tener ninguna religión mientras en el Instituto la cifra es casi despreciable.

En el apartado 2 se nota la aplastante mayoría de católicos. Téngase en cuenta que son porcentajes tomados sobre la cifra de los que previamente afirmaron tener religión; el 0 en los casilleros de Testigos de Jehová nos han sorprendido porque sabemos que hay en Tarragona una comunidad notable, pero, a lo que se ve, o no estudian o lo hacen en otros centros.

En el apartado 3 merecen tenerse en cuenta los resultados de las 4 primeras preguntas. (Por cierto que la quinta pensamos que no ha sido bien contestada porque en realidad no es una opción de las otras y sería más propio de que figurase en el apartado 5).

A mi juicio el hallazgo más interesante es el de que casi la cuarta parte de los encuestados, tanto en el Instituto como en la Universidad, opinan que pueden prescindir de una cosa necesaria.

En el apartado 4 se concretan aspectos personales del anterior y se ve con claridad cómo los que tienen religión y no la practican son los mismos que en el apartado anterior pensaban que se podía prescindir de algo necesario, a los que se añaden un 10% más que al parecer lo ignoran pero lo hacen (acaso porque es un uso social muy arraigado). Queda un residuo poco importante (en la Universidad casi nulo) de jóvenes que practican la religión por «obligación» lo que indica que la presión ambiental (familiar, social, etc.) es prácticamente inexistente. Hace algunos años probablemente habría sido más elevado, sin olvidar que en algunos momentos esa presión ha sido a la inversa, es decir, que lo usual era no ser religioso.

En este mismo apartado de la encuesta incluimos, aunque no queda reflejado en los resultados, las fechas en que dejan de tener o practicar religión y, en general, puede deducirse que lo hacen entre los 14 y 17 años. Un caso sorprendente por su precocidad (probablemente no entendió la pregunta) fue el del que afirmó no ser practicante desde los cuatro años.

En el apartado número 5 destacan los que piensan que la religión es insustituible (notablemente menos en los universitarios). Pero tanto en el Instituto como en la Universidad casi el mismo porcentaje de estudiantes coinciden en que la religión puede sustituirse «por una ideología desde la que pueda mejorarse la sociedad». No sería muy arriesgado deducir que ello se debe al éxito y a la influencia que ha ejercido el marxismo en los medios intelectuales. En alguna medida se podían asociar estos porcentajes con aquellos que sustituirían la religión por una «ética» (es muy destacable su éxito actual en el lenguaje de la política) o «una sólida formación cultural».

Instituto de Bachillerato (I.B.)

Muestra: 650 alumnos, el total de la población de BUP y COU.

Facultad de Filosofía y Letras (F.L.)

Muestra: 250 alumnos, elegidos entre una población de más de 1000

Resultados	I.B.	F.L.
1.- ¿Tienes alguna religión?		
Sí	93,45%	76,80%
No	6,55%	23,20%
2.- En caso afirmativo, ¿cual es?		
Católica	97' 8%	97 %
Protestante	0 %	0, 4%
Testigo de Jehová	0 %	0 %
Otras	2, 2%	2, 6%
3.- ¿Qué importancia te merece la cuestión religiosa?		
Absolutamente imprescindible	11, 5%	7, 2%
Muy necesaria	34, 6%	26, 4%
Es necesaria pero se puede prescindir de ella	24, 6%	24' 3%
Es un uso social que se conserva por inercia	13' 2%	14 %
Podría sustituirse por otra cosa	2, 6%	13 %
Es propia de tiempos pasados o sociedades más atrasadas	1, 3%	1, 1%
Me es indiferente	8, 4%	7, 2%
No sirve para nada	0, 4%	2, 1%
Sólo sirve para mantener ocupada a la gente que tiene poca cultura	0, 8%	2, 6%
No sabe. No contesta	2, 6%	2, 1%
4.- ¿Cuál es tu situación respecto a la creencia y la práctica religiosa?		
La tengo y la practico	45, 3%	34, 1%
La tengo y no la practico	37 %	35, 7%
No tengo creencias religiosas	8, 3%	24, 8%
La tengo y la practico por obligación	7, 4%	2 %

	No la tengo pero la practico por obligación	1, 8%	1 %
	No sabe. No contesta	0, 2%	2, 4%
5.-	En tu opinión, una religión podría sustituirse por.....		
	Una sólida formación cultural	11' 5%	13, %
	Una ética	17, 5%	26 %
	Una ideología desde la que pueda mejorarse la sociedad	29' 6%	27 %
	Cualquier cosa	1, 1%	1 %
	Por otra religión	3, 7%	7 %
	Es insustituible	34' 3%	22 %
	No sabe. No contesta	2, 3%	4 %

* Colaboración en la realización completa de este cuestionario:

M.^a Luisa Díez Delgado
M.^a del Mar Figueroa Moreno
Juan Tomás Gebellí Jové
Antonio Joaquín del Palacio Muñoz
Manuel Prieto Cid
Manuel Antonio Sánchez Resasens
Miguel Angel Tormo Tormo
Carlos Valldosera Moreno

* Y en el cuestionario-sondeo del Curso 1981-82:

Carmen Lloret López
Delián Marsal Guardiola

* Agradecimiento por su ayuda a los miembros del Instituto de Bachillerato Pont d'Icart de Tarragona y muy especialmente a su Director y Catedrático de Biología, Fernando Botella.

- (1) Comte y Marx, considerados por muchos como padres de la Sociología, presentan sus obras como alternativas a la religión. Sus influencias han llegado hasta nuestros días y en muchos casos matienen una plena vigencia. Pero así como Marx, y lo que sobre él se escribe, ha llegado a constituirse en el éxito editorial de nuestra época y sus ideas son muy conocidas aunque solo sea globalmente.

A Comte apenas si se le conoce; mucho menos a su obra que continúa sin ser traducida al castellano.

- (2) Cf. a estos efectos las respuestas al apartado 5 de la encuesta.

ESTATUS Y PROCESOS MENTALES UTILIZADOS POR ADOLESCENTES AL PROCESAR REACTIVOS DEL «FACTOR R»*

Estanislao PASTOR MALLOL
Departamento Psicología Evolutiva

José-María ROMAN SANCHEZ
Departamento Psicología Experimental

RESUMEN

Se partió de las «cadenas de verbalizaciones» expresadas en alta voz por 123 adolescentes, de estatus medio-alto, medio y medio-bajo, al procesar el «factor R» del PMA de Thurstone. Se clasificaron según los tipos de procesos mentales de Glaser y se analizaron en función del estatus.

Los datos muestran que el estatus no es tan condicionante de los procesos de razonamiento como postulábamos. No obstante en los «procesos tipo B» y ante el 30 % de los reactivos, la relación estatus-procesos es significativa al nivel del 5 %.

Se puede afirmar, en principio, que a medida que se asciende en el nivel social, disminuye el número de subrutinas empleadas cuando el sujeto experimental está investigando la periodicidad de las series.

SUMMARY

The starting-point has been the «verbalizations chains» expressed in a loud voice by 123 teenagers of medium-elevated, medium, and medium-inferior status in the Thurstone's PMA «Factor R» processing. The had been classified according to the kinds of Glaser's mental processes and had been analysed in function of the status.

* Este trabajo fue subvencionado con una beca de investigación concedida por el Servicio de Universidades Laborales (Dirección General de Servicios Sociales), Año 1979.

The data show that the status is not so much conditioning of the processes of reasoning as we seek. However, in the «processes» of kind B» and in presence of the reactivities 30 %, the relationship status-processes is significant at the 5 % level.

We can assert, in principle, that on the same proportion as we increase in the social level, the number of subroutines employed get down when the experimental subject is making a careful study of the series periodicity.

INTRODUCCION

La investigación en el campo de la conducta cognitiva —el área conductual junto con el de la conducta orética más importante del ser humano— podríamos decir, en términos generales y sintetizando mucho, que se encuentra científicamente abordada desde cuatro grandes grupos de teorías-metodologías que constituyen las cuatro corrientes actuales más importantes de estudio de los «procesos» y «estructuras» mentales. J. MAYOR (1980) señala algunas más, secundarias, que nosotros no vamos a comentar.

Por un lado, encontraríamos el «paradigma soviético» que —junto con el «paradigma piagetiano»— es el más antiguo y, a la vez, moderno enfoque del tema. Se puede citar aquí la línea de investigación que va de Vygotski, pasando por Luria, hasta llegar a Landa y sus discípulos. En este grupo de investigadores proceso y estructura guardan un equilibrio y relación dialéctica con la realidad objetiva (PÉREZ y ALMARAZ, 1982).

Por otro, encontraríamos el abordaje piagetiano, que más que de los procesos mentales se ocupa de las estructuras, su génesis y evolución. La línea de investigación de la conducta cognitiva abierta por J. PIAGET (1975 y 1976) es conocida con la denominación de «psicología operatoria». En la actualidad esta corriente se encuentra dividida entre «ortodoxos» de la teoría y metodología del fundador y «reformistas» que matizan aspectos de la teoría y ajustan su metodología. Estas dos corrientes cuentan con representantes muy cualificados en las universidades españolas de Madrid, Barcelona y Sevilla (SIGUAN, 1981).

Por otro podríamos encontrar el «paradigma conductual». Abandonado este campo de investigación por el conductismo radical y realizados algunos escarceos por los neoconductistas, le ha correspondido el doloroso deber —para ellos claro— de comenzar a estudiar sistemáticamente el área de la conducta cognitiva desde este paradigma a los llamados neo-neoconductistas tercera generación conductual, o conductistas cognitivos (MAHONEY, 1983).

Los investigadores que dentro de este enfoque se ocupan de la conducta cognitiva, se encuentran divididos, lo mismo que ocurre con los piagetianos, en dos grandes grupos que nos atrevemos provisionalmente a denominar «rupturistas» y «heterodoxos» en el sentido de que con muchísima dificultad y desde puntos de vista muy generales, distantes, difuminados y tangen-

ciales podrían estar considerados como dentro del paradigma conductual. Estos últimos son más bien conocidos bajo el nombre de «experimentalistas». Las universidades españolas cuentan con cualificados representantes de cada una de estas corrientes (BAYES, 1980).

Y finalmente por otro lado está el más reciente de los enfoques el de «procesamiento de información», inequívocamente cognitivo, que tiene su origen en la confluencia de la teoría de la información, la tecnología de las computadoras y una psicología experimental altamente refinada en sus técnicas de investigación. Otro gran grupo de cualificados representantes de esta corriente de la psicología científica lo podemos encontrar en cualquier universidad española (DELCLAUX y SEOANE, 1982; TOUS, 1983; RUMELHART, 1983).

Es, más que nada, este último abordaje pero con numerosas incrustaciones del paradigma piagetiano y del paradigma conductual, desde el que nosotros hemos enfocado el trabajo de investigación que ahora presentamos.

Desde octubre de 1976 se han venido efectuando diversos trabajos de investigación sobre «procesos mentales», en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona. Se comenzó a trabajar en los procesos mentales implicados en la resolución de los estímulos del P.M.A. de Thourstone y empleando el método de Análisis Dimensional (SECADAS, 1968). De esta forma se llegaron a encontrar estructuras básicas implícitas al test: los distintos mecanismos de deducción e inducción tanto de estructuras yuxtapuestas como seriadas, continuas o discontinuas.

En el curso 1977-78 se estudiaron los procesos mentales que conducían a un determinado tipo de acierto o de error en el test de Raven. En el curso siguiente apareció la primera publicación sobre el tema (PASTOR, ROMAN y OTROS, 1980). En este artículo se encuentran los resultados de las diversas interrelaciones entre lo afectivo (conducta oréctica) y lo racional (conducta cognitiva).

Pequeños cambios metodológicos y teóricos nos llevaron a diseñar la presente investigación que pretende ir un poco más allá de un análisis de estructuras mentales para atacar aspectos funcionales o procesuales de la inteligencia.

El modelo de Piaget (1976) nos permite describir las condiciones generales que hacen posible la acción, siendo más difícil detectar el modo de procesar de un sujeto, paso a paso, para llevar a cabo una acción, para resolver un problema. Es justamente esto último lo que nos interesa, es decir ahondar en la explicación psicológica, intentando ir un poco más allá de las condiciones generales que requiere un sujeto para la resolución de un problema.

Nuestra diferencia está en el interés por poder señalar no las estructuras de la inteligencia, puesto que estarían limitadas, en parte, por los propios reactivos del test utilizado, al incitar estas al uso de un tipo determinado de estructuras o logros efectivos en lugar de otros; sino el *proceso estructural*, para, de esta forma poder detectar lo que subyace desde el momento en que

al sujeto se le presenta un estímulo hasta que emite una respuesta. Y, de las manifestaciones verbales de ese proceso mediacional, inducir el funcionamiento.

Todo ello no descarta que a partir de 1974 el propio Piaget analizara algunas diferencias entre estructura y funcionamiento, es decir, la plasmación de las diversas potencialidades en una situación real (RIEBEN, 1979).

Al mismo tiempo podría tener sus contactos con los test de creatividad, puesto que son ellos los que de modo predominante analizan funcionamiento intelectual, más que contenidos de inteligencia o estructuras intelectuales. Hay formas peculiares de abordar una información e investigar sobre ella encontrando ciertas o posibles regularidades, ciertas periodicidades que son predecibles.

En definitiva, nuestra principal preocupación ha sido la de poder llegar a combinar el análisis de tipo lógico (conductual) con el análisis psicológico de tipo piagetiano, introduciendo ciertas modificaciones. Nos ha interesado tanto lo que se refiere a la detección de relaciones entre elementos, como las tareas de investigación que sobre la perioricidad de la serie se van dando en el sujeto experimental, dentro de cada reactivo. A menor nivel socioeconómico de los adolescentes, al haber una menor especialización o ejercitación en éstos de la inteligencia lógico-formal en actividades semejantes, puede llevarlos a que se muevan en un nivel de inteligencia inferior, es decir operacional-concreta, aunque tengan la capacidad de nivel superior. Por ello introdujimos el factor socioeconómico en el estudio de los procesos mentales, al mismo tiempo que creímos conveniente efectuar un análisis desde el punto de vista del sujeto y no del experimentador (SCHMID-KITSIKIS, 1975).

Hay tareas más familiares para un individuo que para otro y esta familiaridad o no, puede deberse a la clase social. Hay tareas más complejas para un sujeto que para otro cuya complejidad puede medirse a través del número de subrutinas o subprocesos que le son precisas para emitir respuesta a un estímulo. Esta mayor o menor complejidad puede deberse también al factor estatus. La vida social transforma la inteligencia por la acción intermediaria del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento —normas colectivas lógicas o prelógicas—. (PIAGET, 1975).

Entre los determinantes ambientales la variable que ha sido más a menudo estudiada con atención es la del estatus (socioeconómico y cultural). Un estudio detallado de esta variable sirve para revelar algunos hechos especiales que pueden tener efectos inhibitorios del uso de un determinado tipo de inteligencia, aunque se posea la capacidad necesaria para su utilización. Inversamente podría decirse que hay condiciones favorables que facilitan el desarrollo (GUILFORD, 1977).

Nuestro estudio se basa en la inteligencia que Vernon llama de tipo C (ampliando las inteligencias A y B de Hebb y que corresponden a la distinción del genotipo y del fenotipo) teniendo presente que dicha inteligencia es

la única que se encuentra directamente afectada y que no corresponde al potencial innato, ni siquiera a lo que el individuo es capaz de manifestar en la vida. De esta forma no entramos en la polémica de si es la herencia y/o el ambiente lo que condiciona o no la inteligencia (OLERON, 1978).

Se parte del supuesto de que la clase social es un factor influyente en la consolidación de los procesos cognitivos y más concretamente del razonamiento abstracto. Este supuesto está, en parte, corroborado por nuestro trato con adolescentes en la vida diaria.

Para poder confirmar la hipótesis se ha utilizado la siguiente definición operativa de variables:

a) Proceso mental de razonamiento (Variable dependiente) medida según una interpretación de los procesos cognitivos de Glaser.

«A»: Identificar relaciones entre elementos de la serie. ¿Son letras? ¿Son iguales? ¿Son diferentes?.

«B»: Investigar periodicidad de la serie. Si las relaciones identificadas se repiten a intervalos regulares... y predecibles.

«C»: Describir la pauta de la serie. Juntar la información y construir la regla. Ejemplo: «Secuencia de 4 letras, cada serie empieza a partir de la 2.^a letra de la secuencia anterior...»

«D»: Extrapolar la regla y generar la continuación de la serie. Se detecta en el caso de que haya acertado la respuesta.

b) Estatus (variable independiente asignada) con tres valores seleccionados mediante los siguientes indicadores aplicados a la profesión del padre y/o madre:

Media Alta: Pequeños empresarios con asalariados - Empresarios sin asalariados - Técnicos superiores y profesionales.

Media Media: Personal administrativo - Trabajadores autónomos a domicilio - Maestros, encargados, capataces.

Media Baja: Obreros manuales de Agricultura, Industria y Servicios.

c) Sexo (Variable independiente asignada), con dos valores, según fuese hombre o mujer.

d) Edad (Variable independiente asignada), con cuatro valores, categorizada de la siguiente forma en años y meses: 12;0 a 12;11 - 13;0 a 13;11 - 14;0 a 14;11 - 15;0 a 15;11.

METODO

Sujetos: Se seleccionaron por sistema de muestreo ocasional 123 adolescentes de diversas comarcas, todos ellos estudiantes de E.G.B., B.U.P. y F.P., con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años; de ambos sexos y de clase social media baja media media y media alta.

Instrumental: Factor «R» del test PMA de Thurstone, presentando cada reactivo en una ficha «Como estímulo» para poner en marcha «procesos mentales» que el sujeto manifestaba en alta voz y eran, al mismo tiempo, grabados en cassettes.

«Vaciado textual» de las cadenas de verbalizaciones grabadas en los cassettes, en fichas estandarizadas según el modelo adjunto:

Edad _____ (años) (meses)	Sexo Nivel Educativo () EGB - BUP - FP	Profesión padre: _____ Profesión madre: _____ Factor R n.º
Cadenas de verbalizaciones de cada sujeto experimental)		

«Vaciado clasificatorio» de procesos mentales, utilizando para ello la ficha que puede verse en el Anexo I y los criterios de Glaser.

«Plantilla para diseño factorial» 3x2x4 según puede verse en el Anexo II para mejor análisis de los datos.

Procedimiento: Los pasos seguidos en la realización de este trabajo de investigación fueron los siguientes:

1. *Preparación:* (Prevía realización de las prácticas que tiene el propio test en el factor «R» para asegurarse de que el sujeto experimental ha comprendido lo que tiene que hacer) las instrucciones dadas a los sujetos fueron: «Te voy a presentar treinta cuartillas distintas. Cada una tiene ejercicios semejantes a los que has realizado. Lo que tienes que hacer es decir en voz alta todo lo que vayas pensando al resolver la cuestión». Los autodenominados «conductistas subjetivos» (pág. 233) MILLER, GALANTER y PRIBRAM (1983) sugieren un abordaje, en alguna manera, parecido a éste para estudiar la *Memoria* (págs. 140-141) y el *Razonamiento* (págs. 177-194).
2. *Presentación de los reactivos:* Conseguido un clima de distensión, colaboración y empleando, en función de la fatiga del sujeto, una o varias sesiones, se fueron presentando los reactivos del uno al treinta, utilizando para recoger la conducta verbal del sujeto un magnetófono.
3. *Vaciado textual:* En este tipo de fichas se anotaban textualmente las respuestas dadas colocándolas una debajo de otra.
4. *Numeración:* de las fichas del «Vaciado textual» según el número de casillas del diseño factorial (Anexo II).
5. *Vaciado clasificatorio:* Recuento del número de subprocesos implícitos en cada ítem y sujeto, depositándolo en la ficha correspondiente. (Anexo I).
6. *Cuantificación:* De las fichas de vaciado clasificatorio los datos fueron pasados en términos cuantitativos a la «plantilla para el análisis de varianza del diseño factorial».
7. *Análisis de varianza e interpretación* de los resultados.

RESULTADOS

Presentamos únicamente aquellos estadísticos de los diversos análisis de varianza de los reactivos en los que nuestra hipótesis se ha visto confirmada con una probabilidad de error del 5 % o menor (COCHRAN y COX, 1976).

Todos ellos se refieren a procesos mentales tipo B de Glaser, y son los siguientes:

<i>Reactivo 1:</i>	$F(2,111) = 4,590$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0812$
<i>Reactivo 8:</i>	$F(2,112) = 12,290$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0804$
<i>Reactivo 9:</i>	$F(2,112) = 7,395$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0804$
<i>Reactivo 11:</i>	$F(2,112) = 3,350$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0804$
<i>Reactivo 14:</i>	$F(2,110) = 6,294$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0820$
<i>Reactivo 19:</i>	$F(2,112) = 4,790$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0804$
<i>Reactivo 20:</i>	$F(2,111) = 3,830$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0812$
<i>Reactivo 22:</i>	$F(2,111) = 3,420$	$p = 5 \% \text{ con } F = 3,0812$

Las variables sexo y edad, que también fueron analizadas resultaron en algunos casos –pocos– moduladoras (ALVIRA, AVIA, CALVO y MORALES, 1981) de la relación existente entre estatus y procesos.

DISCUSION

La variable estatus o «clase social», asignada como independiente en nuestro trabajo, se relaciona significativamente con los procesos mentales tipo B de Glaser, únicamente en los reactivos del factor R del PMA de Thurstone que se han enumerado en el apartado de resultados, sin que la hipótesis nula haya podido ser rechazada en el resto de los elementos.

Los resultados de la investigación inducen a creer que la variable «clase social» no es tan determinante como en un principio se creía en su influencia sobre los procesos mentales, uno de los elementos de ese proceso mediacional llamado «inteligencia».

El estatus explicaría, por tanto, algunas de las variaciones en los procesos de razonamiento seguidos por algunos de los adolescentes. Pero es forzoso pensar que son otras las variables que determinan áreas mayores de varianza en el campo del razonamiento lógico. El poder predictivo de la clase social sobre la capacidad futura de razonamiento de los adolescentes es más bien pobre.

Los datos llevan también a afirmar que en los reactivos en los que la clase social se ha manifestado como significativamente influyente es precisamente en la dirección de que a medida que aumenta la clase social disminuyen los aspectos cuantitativos de las subrutinas empleadas antes de la

emisión de las respuestas. Ello llevaría a poder afirmar que en la clase social baja el desglose de las relaciones entre elementos que se repiten a intervalos regulares, así como la predicción de los mismos en cuanto a su periodicidad, se efectúa un mayor número de veces si lo comparamos con clases sociales más elevadas, existiendo en estas un proceso de exclusión de relaciones previas que se subsumen en otras relaciones de orden superior.

El estatus es un macro-factor, del que, los resultados que hemos obtenido nos empujan a creer que es necesario desglosar sus elementos componentes y replicar con cada uno de ellos este mismo experimento. De esta forma, podríamos concretar qué elementos de la clase social son los que verdaderamente «explican» (FODOR, 1980) cambios en los procesos de razonamiento y cuáles no.

Dicho de otra manera, proponemos, por un lado, profundizar en la dimensión molar a molecular los sucesos ambientales seleccionados como influyentes. Y por otro, ajustar la metodología en la dirección de aumentar el control un poco a costa de la relevancia, seleccionando intencionalmente a aquellos adolescentes que más y mejor han verbalizado en alta voz sus razonamientos en la situación experimental, llevándoles al Laboratorio. Este es el pequeño cambio de rumbo a nuestra «línea de investigación» que este trabajo de investigación nos ha aportado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLPORT, F.H.: *El problema de la percepción*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974 (1965).
ALVIRA, F. y OTROS: *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: C.I.S. 1981.
BOLTON, N.: *Introducción a la psicología del pensamiento*. Barcelona: Herder 1978.
BAYES, R.: *Una introducción al método científico en psicología*. Barcelona: Fontanella 1980.
BOURNE, I.S.; EKSTRAND, B.R. y DOMINOWSKI, R.L. *Psicología del pensamieto*. Méjico: Trillas, 1976 (1973).
BRUNER, J.S. *El procesos mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. 1978 (1973).
BUTCHER, H.J. *La inteligencia humna*. Madrid: Marova, 1974 (1968).
COCHRAN, W.G. y COX, G.M.: *Diseños experimentales*. Méjico: Trillas 1976.
COHEN, J.: *Aprendizaje complejo: cómo aprenden los seres humanos*. Méjico, Trillas, 1978 (1969).
COHEN, J.: *Procesos del pensamiento*. Méjico: Trillas, 1973 (1969).
FLAVELL, J.H.: *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós 1976.
DELCLAUX, I. y SEOANE: *Psicología cognitiva y procesamiento de información*. Madrid: Pirámide, 1982.
FRAISSE, P. y PIAGET, J.: *La percepción*. Buenos Aires: Paidós, 1973 a.
FRAISSE, P. y PIAGET, J.: *La inteligencia*. Buenos Aires: Paidós, 1973 b (1963).
FODOR, J.A.: *La explicación psicológica*. Madrid: Cátedra 1980.
GONZALEZ FERNANDEZ, J.L.: *Origen biológico de los saberes lógico matemáticos*. Salamanca: Universidad Pontificia: 1975.
GUILFORD, J.P.: *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires. Paidós, 1977 (1969).

- INHELDER, B. y PIAGET, J.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972 (1955).
- HUMPHREY, G.: *Psicología del pensamiento. Teorías e investigaciones*. Méjico: Trills, 1973 (1951).
- LINDZEY, G.; HALL, C.S. y THOMPSON, R.F.: *Psicología*. Barcelona: Omega 1978.
- MAYOR, J.: Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. *Análisis Modificación Conducta* 6/11-12 (1980) 213-278.
- MAHONEY, J.: *Cognición y modificación de conducta*. Méjico: Trillas 1983.
- LIEURY, A.: *La memoria*. Barcelona: Herder, 1978 (1975).
- OLERON, P.: *La inteligencia*. Barcelona: Oikos-tau, 1978 (1975).
- PASTOR, E.; ROMAN, J.M. y OTROS: Procesos afectivos que interfieren al pensamiento formal de los adolescentes, detectados con análisis dimensional de conductas verbales. *Universitas Tarraconensis, II*, 1980 (99-117).
- PEREZ, A. y ALMARAZ, J.: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Zero Zyx 1982.
- PIAGET, J. y INHELDER, B.: *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe, 1975 (1965).
- PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1975.
- PIAGET, J.: *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Delval, 1976.
- RIEBEN, L.: *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1979.
- RUMELHART, D.E.: *Introducción al procesamiento de información*. Méjico: Limusa 1983.
- SCHMID-KITSIKIS, H.: *El examen de las operaciones de la inteligencia*. Alcoy: Marfil, 1975 (1970).
- SECADAS, F.: *Las dimensiones básicas de la inteligencia*. Rev. Espa. Pedagogía, 116, 1971, 351-367.
- SECADAS, F.: *Análisis Dimencional: práctica del método*. Madrid, C.S.I.C. 1968.
- SIGUAN, M.: Piaget en Cataluña. *Anuario de Psicología*. 25 (1981) 5-16.
- TOUS, J.M. Recensión de la obra de Delclaux y Seoane. *Investigación y ciencia*. 84 (1983) pág. 111-113.
- VYGOTSKI, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979 (1978).
- WERNER, H.: *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós 1965.
- WOLMAN, B.B.: *Manual de Psicología General: aprendizaje, lenguaje, pensamiento e inteligencia*. Barcelona: Martínez Roca, 1980 (1973).

ANEXO II

Plantilla para vaciado y análisis de la variable dependiente (Diseño Factorial 3.2.4.).

b₁: Masculino

B.
SEXO
C.
EDAD

b₂: Femenino.

		C ₁ =12	C ₂ =13	C ₃ =14	C ₄ =15	C ₁ =12	C ₂ =13	C ₃ =14	C ₄ =15
A. ESTATUS	a ₁ medio alto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	a ₂ medio medio	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	a ₃ medio bajo	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)

EL LLENGUATGE COMÚ DELS NENS DE LA PROVÍNCIA DE TARRAGONA

Ramon Maria RIPOLL BORRELL
Departament Pedagogia Experimental

RESUM

Aquest treball recull somerament les remarques que es poden treure de l'observació del llenguatge vulgar i comú dels patis de recreu de 55 escoles, mostra de la província de Tarragona. L'examen del lèxic emprat pels nostres alumnes condueix al coneixement d'un ampli ventall de 900 locucions, repartides en 4 classes, demostrant la insistència de l'ús d'insults referents a defectes morals. També es demostra que l'evolució del vocabulari a través dels anys d'escolaritat de l'infant no incideix en el grau de vulgaritat, i que una gran majoria d'expressions són emprades per la totalitat de sectors en què podem dividir la nostra mainada.

SUMMARY

This work sums up the remarks to be considered from the observation of the common language used by children during break times in 55 schools, beeing those a sample of Tarragona Province schools.

The consideration of the vocabulary used by our pupils leads to the learning of 900 idioms, arranged in four categories. It is a piece of evidence of the persistence in the using of abusive language referring to moral imperfections. The work also shows the evolution of the children vocabulary through schooldays does not affect the degree of rudeness. The greater part of these expressions are taken by all the areas in which we can divide our children.

EL LLENGUATGE COMÚ DELS NENS

Em plau donar a conèixer una observació que amb l'ina preciable ajut dels alumnes de Didàctica General i Pedagogia Experimental vam fer el mes de maig de 1983.

Li vam posar el títol de «Llenguatge comú». Amb aquesta expressió enteníem totes aquelles locucions i termes, frases i modismes que són d'ús freqüent de la quitxalla, especialment quan se senten sols o lliures de pressions

impositives. Ja ens tens a 55 estudiants de la Universitat trepitjant patis de Col·legis, arreu de la província de Tarragona, escoltant els nens i demanant-los que lliurement diguessin tot el vocabulari que els és d'us comú.

Es veu que la Facultat de Filosofia i Lletres de Tarragona té un interès especial per la investigació en l'àrea de la llengua i especialment del vocabulari. No voldria oblidar-me d'estudis importants, però ara mateix recordo els treballs i tesis dels meus companys Dr. Angel Pío González Soto⁽¹⁾, ⁽²⁾, Bonifacio Jiménez Jiménez ⁽³⁾ i Gabriel Comes Nolla ⁽⁴⁾; així com també altres treballs que hi fan referència, de professors de la Casa ⁽⁵⁾, ⁽⁶⁾ i ⁽⁷⁾.

A mi mateix em sembla que el treball que ara he emprès pot complementar la meua pròpia tesi doctoral ⁽⁸⁾. De fet a la tesi ja feia un primer recull d'aquest tipus de paraules. Em remeto, finalment, per a bibliografia interessant en qüestions de llenguatge i vocabulari a la que apareix al final d'aquest article ⁽⁹⁾, ⁽¹⁰⁾ i ⁽¹¹⁾.

He d'advertir que la primitiva idea no era pas la de fer un recull d'expressions grolleres; allò que tenien encomanat els estudiants era de recollir «expressions freqüents», «modismes», «idiotismes», «locucions», «girs», allò que el diccionari defineix com a «locució peculiar a una llengua» i que en aquest cas diríem «peculiar a un grup de persones: els nens i nenes de la província». El «paraule» que hem recollit no és, precisament, una mostra de finura i bona parla. Si en donem compte parcialment no és per a fer-ne una apologia, sinó per a mostrar el panorama i treure'n les conseqüències pedagògiques i didàctiques que calguin.

Penso que el treball resulta original. No conec un recull semblant. Els estudis que tinc presents són més generals i en tot cas, de caire evolutiu: ⁽¹²⁾ a ⁽¹⁸⁾ ambdós inclosos.

Les aplicacions i expansions possibles d'aquesta primera recerca són molt vastos, ja sigui en el camp d'un major aprofundiment d'aquest mateix estudi (aquest estudi ens explica una mica el «que» però no tant el «perquè») o de la comparació amb altres comarques o altres temps.

TREBALL REALITZAT

A) L'observació

55 estudiants (als quals agraeixo l'interès i meticulositat del seu treball -no menciono aquí el seu nom per raons evidents d'espai) han examinat la parla dels patis de les nostres escoles.

Han tingut cura de repartir-se en forma proporcional per les escoles de tota la província, fixant-se en variar el lloc, tenint en compte:

- l'edat dels infants: hem fet la distinció de: pàrvuls, cicle inicial, cicle mig i 2^a etapa d'E.G.B.

- sexe: nens, nenes, i nens i nenes indiferentment.

- tipus d'escola: Centre privat o públic; escola de ciutat, de barri o de poble. Hem obtingut quatre classes d'escola segons aquesta doble classificació (i no sis): Privat-ciutat, públic-ciutat, de poble i de barri. les ciutats escollides han estat: Tarragona, Reus, Valls, Vilanova i la Geltrú, el Vendrell i Tortosa.

Cada observador ha confeccionat una llista d'expressions usuals encapçalada per les indicacions d'edat, sexe i tipus d'escola. Tenia la indicació de posar solament les més freqüents i xocants. Si preguntava al nen «quines coses es diuen», tenia la indicació de «no forçar» molt el nen, a fi d'evitar que inventés coses que no diu.

B) L'elaboració de les dades:

Un cop recollides les llistes dels 55 observadors (un promig de 32 paraules per observador), s'ha procedit a passar a fitxa perforada cada unitat d'expressió mantenint la indicació de l'edat, sexe i tipus d'escola. Això fa 32 tipus de nens (4 edats per 2 sexes per 4 tipus d'escola).

Posteriorment, cada expressió amb més d'un testimoni s'ha passat a una fitxa-resum.

Encara s'han enriquit aquestes fitxes amb dos dades més:

- La 1ª, un índex de vulgaritat. Recorrent una vegada més al judici de no menys de 10 alumnes, s'ha atribuït a cada expressió un número -índex de vulgaritat-, de 1 a 5.

- A la vista del significat dels mots, s'han classificat les paraules. Malgrat els bons intents de diferents treballs publicats, per aquest tipus d'expressions m'ha semblat positiva aquesta classificació original (previ debat amb els estudiants):

1.- Exclamacions:

- 1.1. Sorpresa. Crit. Pregunta.
- 1.2. Dificultat. Fracàs.
- 1.3. Admiració. Goig.

2.- Expressions dirigides a persones, freqüentment insults:

- 2.1. Referents a defectes físics.
- 2.2. Id. morals.
- 2.3. En relació a comportament sexual o excretor.

3.- Judicis de coses i esdeveniments:

- 3.1. Judicis positius.
- 3.2. Judicis negatius.

4.- Expressions d'argot: accions i coses. Repeticions. Altres expressions.

La classificació aplicada s'ha mostrat prou eficaç ja que s'ha pogut trobar lloc fàcilment per tots els mots, sense que es produís duplictat d'atribució.

RESULTATS DE L'OBSERVACIÓ

Teniu al final, relació d'aquells termes més emprats, classificats pel significat i amb cabal indicació de la procedència. Deixo per més endavant un aprofundiment de conseqüències, passant ara a anotar, senzillament, les observacions que són més evidents.

OBSERVACIONS GENERALS

- El nombre de paraules diferents que s'han recollit arriba a 900. Teniu al final la llista de les 224 expressions més freqüents. El nombre total de paraules recollides amb repeticions és de 1763, a saber: 676 paraules de les quals en tenim un sol testimoni, més 1087 provinents de les 224, repetides un promig de 4'85 vegades.

- Potser és aquest el moment adequat per a fer un incís per a parlar de la relació entre el bilingüisme de la nostra província i el vocabulari trobat. Certament no era la meua intenció fer un estudi de la llengua en què s'expressen els nens. L'observació no anava encaminada en aquest sentit, i per tant, qualsevol conseqüència que se'n vulgui treure a partir d'ella és mancada de tot fonament. Malgrat això, crec que es pot posar a consideració el fet de què el recull de paraules és molt més ric en paraules en castellà que en català. I és que, em sembla, àdhuc en medis molt catalans, com escoles de neta ideologia catalana, se segueix parlant correntment en castellà.

- Per la freqüència, les podríem agrupar en:

Expressions molt poc corrents:	676	(1 freqüència)
Expressions poc usuals:	99	(2 freqüències)
Expressions corrents:	75	(3, 4 i 5 freqüències)
Expressions freqüents:	25	(de 6 a 9 freqüències)
Expressions molt freqüents:	25	(10 i més freqüències)
	900	paraules.

- El Quadre 1: General de resultats (al final), mostra que les expressions que més abunden són les que hem anomenat: 2.2 Insults en relació a defectes morals. Aquesta classe d'expressions és, doncs, de la què en tenim més repertori (83 paraules freqüents).

- La classe d'expressions amb més repeticions dins de cada paraula és la 2.3: Insults en relació a la sexualitat. Són, doncs, les més obstinadament repetides.

- També aquesta classe d'expressions: 2.3 Insults en relació a la sexualitat, és la classe que enclou paraules més barroeres.

- *Modismes molt freqüents i observacions:*

1. - Exclamacions:

Hostia, jo, joder, jolines, jope, mierda, ostras.

Mirant la llista completa s'observa millor «les famílies» d'exclamacions, per exemple, al voltant del «jo», tenim: «jo», «jo, macho», «jo, que rollo», «jo, tío», «joder», «jobar», «joli», «jolin», «jolines», etc.

2.1.- Insults referits a defectes físics:

Es mira d'insultar en aquells defectes que presumiblement molesten més: les nenes semblen més sensibles a la «grossesa», la «lletjor»,...

2.2.- Insults referits a defectes morals:

Asqueroso/a, burro/a, cerdo/a, cochina/o, guarro/a, idiota, imbecil, marrano/a, subnormal, tío/a, tonto/a.

Aquest apartat és el més abundant i més repetit. Hi ha l'expressió que més es repeteix: «tonto».

Diria que els defectes als que es refereix el nen s'encasellen especialment a les àrees de: l'antipatia, la bogeria, la brutícia, la debilitat mental, manca de companyonia i repugnància en general.

2.3.- Insults referits a comportaments sexuals...:

Capullo, gilipollas, hijoputa, marica, maricón, puta.

Són reputats com a mots més barroers i la varietat no existeix gaire, fent-se més clara la pertinàcia en repetir les mateixes expressions.

Per altra banda, com veurem més endavant, són expressions que en diríem universals, en el sentit que les diuen tots el tipus de nens.

2.4. Expressions de rebuig a persones:

«Vete a la mierda», és la més usual.

També aquí es manifesten una sèrie de «famílies d'expressions» com aquelles que comencen per un: «vete a...»

3. - Judicis de coses i esdeveniments:

És un grup d'expressions que es podrien subdividir en expressions d'acceptació i de rebuig.

4. - Argot i altres:

Queda un petit nucli d'altres paraules que sovint expressen accions o que es repeteixen; paraules d'argot, algunes vegades sense significat massa conegut.

OBSERVACIONS PER GRUPS DE NENS

- Si ens fixem en el quadre 2, nº de paraules freqüents emprades per cada grup, allò que primer salta a la vista, mirant les sumes, és que hem obtingut mostra del lèxic de tots els grups formats: vull dir que la majoria d'expressions les diuen a tota edat, tant els nens com les nenes i arreu de la

província. Com és natural tenim mostra més petita dels pobles i dels barris respecte a la ciutat. També crec que resulta natural trobar més paraules a la 2ª etapa que a pàrvuls.

- Examinant ja el detall de les classes de paraules, veiem que cap dels grups es queda curt en la utilització de qualsevol classe de paraules. Així veiem que ni els petits s'estan d'utilitzar insults referents al sexe, per exemple; ni les nenes es mosseguen la llengua a l'hora de parlar dels defectes morals de les companyes. Observem també que el tipus d'escola no determina la classe de paraules a emprar.

L'única diferència que ens sembla significativa, si per cas, està quan considerem els insults referents al sexe, que creiem que les nenes se n'abstenen una mica. Aquesta observació condueix al plantejament de la hipòtesi (que per ara ha de quedar com a simple suposició) de què fonamentalment a Tarragona no existeixen en el jovent diferents classes de parla vulgar, reconeixement de totes maneres diferències substancials segons els llocs (com es veu clarament examinant el llistat del final).

OBSERVACIONS REFERENTS AL GRAU DE VULGARITAT

-Examinant el quadre 3, de mitges d'índex de vulgaritat, ens emportem una primera sorpresa i és que la vulgaritat, amb molt petites diferències, es dona a tots els sectors de la població juvenívola i infantil, en proporcions molt semblants. Especialment mereix detingut examen la que en diríem «evolució de la vulgaritat» dels 5 als 14 anys, que es manté en uns nivells molt semblants.

-Sí, en canvi, respon un mica més a la idea que ja se sol tenir formada –no pas amb massa fonament, donada la petita diferència– de què els nens resulten ser més mal parlats que les nenes. Sense poder-ho verificar documentalment, m'ha semblat observar que potser en les nenes hi trobo més originalitat i riquesa en les seves expressions.

- Finalment, el recorregut cap a la vulgaritat, en forma ascendent (amb pendent tampoc no molt pronunciada) passa per aquestes fites: escola privada de ciutat, escola pública de ciutat, poble i barri.

Deixeu-me fer, per acabar, una petita digressió didàctica a tall de colofó d'aquest estudi de vocabulari: la gran riquesa (900 expressions, són moltes expressions) i la immensa pobresa (tanta vulgaritat, tanta repetició de «jo, tío», i altres semblants, és molta pobresa) de vocabulari han de dir força coses als pedagogs: una vegada més l'escola no ha estat «la mestressa de la vida» pels infants, sinó que la vida mateixa, el pati, els jocs, la tele, etc., els ha ensenyat més i els ha ensenyat malament. La contribució a enriquir, a donar varietat i idees als nens, a estimular la creativitat, a proporcionar camí pels impulsos d'expressió eficaç, està encomanada als educadors, pares i mestres. La seva missió és la de suggerir de diferents maneres i incitar a uti-

litzar formes elegants, originals, expressives i justes. Els escriptors han de posar al nostre abast més i més exemples atractius de bona parla. Els mitjans de comunicació -el mestre n'és el principal- tenen una missió que fins ara no s'ha mostrat prou eficaç. Tingueu la benevolença d'acceptar la meua humil crida d'encoratjament: ELS NENS PODEN SER AJUDATS A PARLAR MÉS, I MÉS BÉ. Cal, només, que ens ho proposem.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- (1) GONZÁLEZ SOTO, Angel Pío. *El lenguaje en los niños de un año*. Universitas Tarracensis, Vol. IV (2). Tarragona, 1982.
- (2) GONZÁLEZ SOTO, Angel Pío. *El Vocabulario de los 6 a 10 años*. Universitas Tarracensis, vol. V (1).
- (3) JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio. *Vocabulario en composiciones escritas*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Barcelona-Tarragona. Biblioteca de la Universidad, 1978.
- (4) COMES, G. i JIMÉNEZ, B. *Comprension lectora y comunicación*. Rev. Universitas Tarracensis. Vol. IV, (2). Fac. Filosofía y Letras. Tarragona 1982.
- (5) FERNÁNDEZ, FERRERES, SARRAMONA. *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, 1982.
- (6) MUSITU, G. i PASTOR, E. *Lenguaje y comunicación*. Nau Llibres. Valencia, 1979.
- (7) SECADAS I ROMAN. *Psicología del niño de 10 años*. Ceac. Barcelona, 1981.
- (8) RIPOLL BORRELL, Ramon M. *El lenguaje escrito en la educación general básica*. Tesis de Doctorado. Biblioteca Universidad de Barcelona, 1978. Resum de la Secció de Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1980.
- (9) GARCIA-HOZ ROSALES, M.^a Begoña. *Diagnóstico de la Madurez Lectora*. Anaya. Madrid, 81.
- (10) MACHADO, J.M. *La experiencia infantil y el lenguaje*. García Peña. Madrid, 78.
- (11) GILI GAYA, S. *Estudios del lenguaje infantil*. Vox. Barcelona, 74.
- (12) Dirección de Ismael RODRIGUEZ BOU. *Recuento de Vocabulario español* (vol. I) Oea i Unesco. Puerto Rico. Río Piedras.
- (13) Seminari de didàctica del Català. *Vocabulari bàsic infantil i d'adults*. Edicions Saturno. Barcelona, 71.
- (14) LLOBERA i RAMON, Josep. *El català bàsic*. Editorial Teide, S.A., Barcelona, 68.
- (15) GARCIA HOZ, Víctor. *El vocabulario común y su utilización didáctica*. Bordón. Madrid, 53.
- (16) GANSL, I. *Vocabulary. Its Measurement and Growth*. Arch. Psychol.
- (17) FERRANDIZ MINGOT, Joaquín. *Vocabulario común y fundamental*. Vida Escolar, n.º 197-198. Marzo-Abril, 78.
- (18) Document elaborat per l'equip de mestres «Rosa Sensat» *Vocabulario usual de los niños a 8 - 9 años*.

Quadre 1: Quadre general de resultats

Classe de paraula	n.º de paraules diferents					N. total de paraules	mitja de repetició	mitja de vulgaritat
	poc usuals	usuals	freqüents	molt freqüents	Total			
1. Exclamacions	16	13	5	7	41	222	5,41	2,29
2. Insults: Defectes físics	3	4	2	0	9	37	4,11	1,84
2.2 Id. Morals	39	25	8	11	83	442	5,33	2,11
2.3 Id. sexuals	7	10	3	6	26	170	6,54	3,80
2.4 Rebuig	13	13	4	1	31	119	3,84	2,88
3. Judicis de coses i esdev.	13	8	3	0	24	75	3,13	1,39
4. Argot i altres	8	2	0	0	10	22	5,50	1,45
Total i mitges combinades	99	75	25	25	224	1087	4,85	2,42

Quadre 2: N° de paraules freqüents, emprades per cada grup

Classes de paraules	Edat				Sexe		Tipus d'escola				Total
	Pàrvuls	Inicial	Mig	2.ª etapa	Nen	Nena	Privat Ciutat	Públic Ciutat	Poble	Barri	
1. Exclamacions	31	56	56	79	131	91	79	83	22	38	222
2. Insults Def. físics	4	14	10	9	16	21	14	6	1	16	37
Id. morals	48	139	120	135	220	222	145	140	54	103	442
Sexuals	29	42	37	62	111	59	28	49	33	60	170
Rebuig	10	27	43	39	74	45	27	23	31	38	119
3. Judicis de coses	13	12	17	33	32	43	37	25	6	7	75
4. Argot i altres	4	4	2	12	9	13	9	10	3	0	22
Totals	139	297	285	369	593	494	339	336	150	262	1087

Quadre 3: Mitges d'índex de vulgaritat

Classes de paraules	Edat				Sexe		Tipus d'escola				TOTAL ~
	Pàrvuls	Cicle Inicial	Cicle Mig	2. ^a Etapa	Nen	Nena	Privat Ciutat	Públic Ciutat	Poble	Barri	
1. Exclamacions	2,29	2,18	2,50	2,24	2,45	2,08	1,99	2,19	2,77	2,89	2,29
2. Insults											
2.1. Defectes físics	1,75	1,71	2	1,89	1,81	1,81	1,79	2	2	1,81	1,84
2.2 Defectes morals	2,23	2,26	2,19	2,14	2,20	2,12	1,94	2,12	2,09	2,50	2,11
2.3 Defectes sexuals	3,69	3,86	3,97	3,73	3,85	3,71	3,54	3,84	3,58	3,97	3,80
2.4 Rebuig	3,40	2,96	3,04	2,77	2,88	2,97	2,48	2,92	2,96	3,34	2,91
3. Judicis de coses i esdeveniments	1,31	1,42	1,41	1,39	1,50	1,30	1,35	1,48	1,5	1,14	1,39
4. Argot i altres	1	1,5	1	1,67	1,44	1,46	1,22	1,20	3		1,45
Mitja Combinada General	2,5	2,47	2,55	2,41	2,59	2,28	2,04	2,37	2,69	2,94	2,43

AUTOCONCEPTO Y DELINCUENCIA: APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA RELACION ENTRE ESTAS Y OTRAS VARIABLES

José-María ROMAN SANCHEZ

Departamento Psicología Experimental. Tarragona

Gonzalo MUSITU OCHOA

Departamento Psicología Social. Valencia

RESUMEN

En este artículo se presentan un Cuestionario de Autoconcepto para Adultos y tres trabajos inductivo-analíticos, dos correlacionales y uno experimental, en los que ha sido utilizado con el doble objetivo de experimentar su «comportamiento» y detectar relaciones del autoconcepto con otras variables.

Se han hecho aproximaciones al estudio de las relaciones funcionales del autoconcepto con delincuencia, ideología, erotismo, presión social e historia de refuerzo familiar.

SUMMARY

A Questionnaire of Selfconcept for Adults and three inductive-analytic works, two correlational and experimental one, in which has been used with the double purpose of try out his «behavior» and detect relationships between selfconcept and other variables, are introduced in this article.

It has been made approximations to the study of the selfconcept functionals relationships with delinquency, ideology, erotism, social pressure and history of familiar reinforcement.

INTRODUCCION

A partir de 1950, pero sobre todo desde 1970, el constructo autoconcepto ha ido, lentamente, ganado audiencia, en el campo psicológico (véase:

Musitu y Román, 1982; Montané, 1983; Buceta, Polaino-Lorente y Parrón, (1983) tanto básico como aplicado.

Dentro de la psicología básica ha sido abordado desde muy diversas concepciones teóricas: el «interaccionismo simbólico» (Mead, 1968), el «neoconductismo» (Staats, 1968; Kanfer y Phillips, 1976; Skinner, 1977), el «procesamiento de información» (Markus, 1977 y 1980), la «psicología humanista» (Tausch y Tausch, 1981), el «análisis transaccional» (Kertesz e Induni, 1978; Román y Otros, 1983), etc.

Y dentro de la psicología aplicada han sido estudiadas sus relaciones, experimental y correlacionalmente, con aquellos factores que más preocupaban en cada campo. Así, hay trabajos en el área educativa (véase una extensa revisión en: Román y Musitu, 1982; Aubut y Ladouceur, 1978), en el área clínica (Buceta y Polaino-Lorente, 1982; Buceta, Polaino-Lorente y Parrón, 1982; Krop, Messinger y Reiner, 1971) y en el área social (Marshall, Christie, Lanthier y Cruchley, 1982; Musitu, Román y Martorell, 1983).

La utilidad o necesidad de estudios en torno al autoconcepto viene justificada por la estrecha relación que tiene con gran número de variables psicológicas. Hebb (1975 pág. 7) resaltaba su importancia con estas palabras: «Una exigencia fundamental del ser humano consiste en hacer algo, en realizar alguna cosa, en hacer carrera, llegar a ser alguien ante uno mismo y ante los demás. La confianza en sí mismo es esencial para conservar la salud y el vigor mentales; lo mismo dígame de la competencia en actividades diarias y de un moderado aprecio de sí mismo. Todo esto es parte de la estabilidad emocional. Aquí cualquier disturbio significa un peligro serio». Ibáñez y Belloch (1983 p. 63) afirman que «el auge logrado por la psicología cognitiva permite incorporar al campo de estudio psicológico problemas más mentalista; así términos como conciencia, intencionalidad, expectativas, autoconcepto... empiezan a ser utilizados y analizados con cierto rigor por los psicólogos de cualquier orientación». Pelechano y Báguena (1983 pág. 5) justificaban la utilidad de este concepto psicológico así: «Bandura, partiendo de los procesos de modelado desembocó en una interpretación de la modificación de conducta de corte cognitivo y, en la última fase, en la formulación de un modelo de funcionamiento psicológico asentado en el concepto de *autoestima* y lo *autoeficiencia personal*, que para Bandura representa un *concepto clave* tanto para entender la psicopatología como los distintos y más importantes procedimientos terapéuticos».

Los seres humanos sistemáticamente obtienen rendimientos distintos ante una misma tarea según que se les informe de que los rendimientos *dependen de su esfuerzo* o, por el contrario, *dependerán de sus habilidades intelectuales*—aquí entra en juego el autoconcepto—. Algún componente actitudinal—cognitivo—del autoconcepto?—relativamente estable, a modo de dimensión de personalidad, debe determinar gran parte de las respuestas ante

este tipo de situaciones.

Se han construido numerosos instrumentos de medida del autoconcepto, imprescindibles para su estudio científico, que nos indican la definición operativa que se tienen de este término psicológico, y que permiten comprobar los efectos que sobre él tiene las diversas «manipulaciones» —psicología básica— y/o «intervenciones» —psicología aplicada— a que es sometido en cualquiera de los campos antes mencionados.

En este sentido, hemos aportado la *Escala Factorial de Autoconcepto (11-14 años)* (Musitu, Román y Martorell, 1983) y el *Cuestionario de Autoconcepto para Adultos* ⁽¹⁾ que más adelante veremos. Con el objeto, por un lado, de comprobar el comportamiento de los citados instrumentos y, por otro, ir detectando factores con los que el autoconcepto tiene relaciones funcionales, se han realizado toda una serie de estudios piloto, correlacionales y experimentales.

De esta manera vamos localizando variables significativas que primero pueden ser estudiadas experimentalmente con el fin de controlar rigurosamente sus efectos, y tipo de relación funcional, sobre el concepto de sí mismo, y después pensar en sistemas o técnicas de intervención, basados en la relación descubierta, útiles en la modificación del comportamiento (Martínez, 1980).

Así, por ejemplo, se han hecho, estudios que buscaban si existe relación entre autoconcepto y motivación escolar; autoconcepto y atribución de la causa del éxito o fracaso escolar; autoconcepto y aspiraciones académicas; autoconcepto y percepción de los padres y/o profesores; autoconcepto y radicalismo-dogmatismo, etc. (Marín, 1982).

En este artículo, precisamente, nos proponemos presentar, por una parte, un nuevo instrumento de medida y, por otra, una serie de estudios empíricos en que ha sido utilizado con la doble intención que ya hemos indicado en el séptimo párrafo de esta introducción. Se ponen a la consideración de los lectores los resultados de las aproximaciones al estudio de las relaciones existentes entre: I. Autoconcepto y Delincuencia. II. Autoconcepto, ideología, presión social y erotismo ⁽²⁾ y III. Autoconcepto e Historia de Refuerzo Familiar ⁽³⁾.

MÉTODO

Sujetos: En el estudio I se utilizaron 50 delincuentes ingresados en la Prisión Provincial de Tarragona y 50 ciudadanos tarraconenses que eran idénticos a aquellos en un total de ocho variables de identificación que pueden verse en el Anexo I.

En el estudio II participaron 40 estudiantes seleccionados aleatoriamente de entre los alumnos de 2.º y 5.º de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona. Diez hombres y diez mujeres por cada uno de los cursos.

En el estudio III se trabajó con 14 alumnos de 8.º de EGB, intencionalmente seleccionados, de entre los estudiantes de un Colegio Público de la provincia de Tarragona.

Instrumentos: Para el estudio I: «Cuestionario de Autoconcepto» (Anexo II). Son ítems negativos aquellos que carecen del punto al pie del n.º inicial. Puntúan a la inversa que los ítems positivos. Negativos de 1 a 5; Positivos de 5 a 1. Para el estudio II: «Cuestionario de Autoconcepto», Escala «C» de Wilson y Patterson, escala «F» de Adorno y «Escala de Erotismo», construida ad hoc, compuesta de tres series de fotografías –hombres, mujeres, parejas– con 15 imágenes cada serie. Y para el estudio III: «Cuestionario de Autoconcepto» y «Cuestionario Abierto» sobre refuerzo y castigo en la familia (Anexo III).

Procedimientos: Este fue el seguido en el estudio I: Primero se aplicó anónima y voluntariamente el Cuestionario de Autoconcepto a aquellos presos que ofrecieron su colaboración a los funcionarios de prisioneros. Después se buscaron 50 personas idénticas en la ocho variables de identificación y se les aplicó el mismo cuestionario anónima y voluntariamente. Finalmente se correlacionaron las puntuaciones de ambos grupos.

Estos fueron los pasos seguidos en el estudio II: A cada S se le entregó un Cuestionario de Autoconcepto para que anónimamente lo cumplimentara. Después se citó a cada uno de los Ss, por separado, en el Departamento. Uno de los experimentadores le entregaba la Escala de Erotismo, junto con una Hoja de Respuestas en la que figuran las instrucciones (Anexo IV). El E se retiraba y deja al S solo para que realizara la prueba. Transcurridos 20 días, se volvió a citar a cada uno de los Ss al Departamento –ellos no sabían que iban a volver a ser citados–. De nuevo se les aplicó la Escala de Erotismo, pero esta vez estando tres Experimentadores observándole –ejerciendo presión social– uno en frente y los otros dos uno a cada lado. Una vez concluida esta aplicación se les entregaban las Escalas «C» y «F» que cumplimentaban en solitario y anónimamente.

Y este fue el procedimiento seguido en el estudio III: Los Ss intencionalmente seleccionados fueron motivados para esforzarse en cumplimentar minuciosamente los cuestionarios mediante el ofrecimiento de una posible mejora son la calificaciones. Los cuestionarios fueron contestados con una semana de intervalo. Con las puntuaciones obtenidas se realizaron un total de 34 análisis estadísticos distintos.

Diseños de investigación: El trabajo I es asimilable a un diseño de dos grupos apareados: G_1 = delinquentes y G_2 = No delinquentes. El trabajo II es, en alguna manera, un diseño intrasujetos donde T_1 = sin presión social y T_2 = con presión social. Y el trabajo III tiene que ver con un diseño imperfecto de dos grupos aleatorios en que G_1 = Historia de Refuerzo Familiar Positiva y G_2 = Historia de Refuerzo Familiar Negativa.

RESULTADOS

En «primer lugar» introducimos el *Cuestionario de Autoconcepto* (Anexo II) que ha sido construido siguiendo los pasos que minuciosamente se indican en Román, Musitu y Pastor (1980 págs. 227-244).

Su índice de fiabilidad es de 0,94 calculado mediante el método de las dos mitades con un N=262 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 20 y los 55 años, y la fórmula:

$$r_{xy} = \frac{xy}{x^2 y^2}$$

El tipo de cuestionario que centraliza el interés de nuestro estudio trata de responder a los criterios de construcción tipo validez de constructo y que en opinión de Wilde (1977), entre otras, debe reunir las características siguientes:

- La aglomeración de los elementos integrantes se basa en una teoría de trabajo respecto a la esfera de la personalidad humana.
- El rasgo, o conjunto de rasgos evaluados, tienden a ser unidimensionales o de configuración bipolar.
- Se orienta prioritariamente hacia patrones de estabilidad humana, más que a pautas de conducta que pudieran ser consideradas como síntomas de criterios externos.
- El índice de homogeneidad de los elementos constituye un criterio para mantener o descartar los pertinentes, a fin de propiciar un feedback entre dichos elementos constitutivos y la teoría de la personalidad en que se basan.
- La fiabilidad del cuestionario puede determinarse, tanto a través del método de las dos mitades, como del test-retest.
- El cuestionario puede ser revalidado a medida que se enriquezca la validez de constructo, respecto a la estructura de la personalidad humana.
- Se precisa que a través del análisis de los elementos se determine la correspondiente correlación entre estos y la escala pertinente o, en todo caso, de elemento a elemento, con el fin de aumentar la consistencia interna.
- A través del análisis de elementos recabar información suficiente que permita discernir con la mayor claridad posible la naturaleza del rasgo de personalidad puesto de relieve (Gómez 1982).

Por otra parte, Catell (1973) define el tipo de cuestionario que nos ocupa como la situación en la que el individuo en cuanto observador de sí mismo describe su conducta y sentimientos en palabras. Considera que el acceso a la realidad psicológica debiera hacerse a través de una serie de ejes de coordenadas experimentales suficientemente significativas, entre las que habría que tener en cuenta la *persona* o entidad grupal a quien van dirigidos los elementos (*estímulos*), así como los *determinantes ambientales* que, de hecho, condicionan los diferentes *estados* de la misma para emitir un determinado tipo de *respuestas* y no otro, ya que en dicha situación concreta el *observador* y el *observado* se identifican.

En «segundo lugar» y por lo que respecta a los resultados del estudio sobre «Autoconcepto y Delincuencia» se ha detectado una muy alta correlación entre el autoconcepto de los delincuentes y el de los ciudadanos normales ($r_{xy} = 0,98$). La media de los delincuentes fue de 344,45 y la de los ciudadanos normales de 339,90. Las desviaciones típicas fueron respectivamente 33,04 y 37,91.

Del estudio sobre «Autoconcepto, Ideología, Presión Social y Erotismo» resaltan, entre otros, los siguientes fenómenos: Una buena correlación entre erotismo y presión social ($r_{xy} = 0,74$). Una correlación baja ($r_{xy} = -0,23$) entre erotismo y fascismo y una correlación media, digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = -0,45$) entre conservadurismo y erotismo. Los datos no han mostrado relación significativa entre autoconcepto y erotismo; autoconcepto y conservadurismo, y autoconcepto y fascismo.

Y por lo que respecta a los resultados del estudio sobre «Autoconcepto e Historia de Refuerzo Familiar» pudieron constatar, entre otros los siguientes fenómenos: Si nos centramos en los efectos que sobre el autoconcepto tiene la *estimulación pasada* proveniente del *padre*, se detectó una baja correlación ($r_{xy} = 0,35$) entre infancia con predominio de premios procedentes del padre, en las situaciones estudiadas en este trabajo, y el concepto que actualmente se tiene de sí mismo, y un grado moderado de correlación negativa ($r_{xy} = -0,47$) entre infancia con predominio de indiferencia paterna ante el comportamiento –positivo, negativo o neutro– de sus hijos y autoconcepto actual.

Si nos centramos en los efectos que sobre el autoconcepto tiene la *estimulación pasada* proveniente de la *madre*, se detecta una correlación media ($r_{xy} = 0,45$), digna de tenerse en cuenta, entre infancia con predominio de castigos procedentes de la madre, y en las situaciones estudiadas en nuestro trabajo, y el concepto que el sujeto tienen ahora de sí mismo. Los más castigados tienden a tener un más bajo concepto de sí mismos y viceversa. En cambio la correlación es baja y negativa ($r_{xy} = -0,21$) entre infancia con predominio de premios de la madre y autoconcepto actual. Es también baja ($r_{xy} = 0,28$) entre indiferencia materna y autoconcepto.

Si nos centramos en los efectos que sobre el autoconcepto tiene la *estimulación actual* proveniente de la *madre*, vemos que existe una correlación media, digna de tenerse en cuenta, ($r_{xy} = 0,48$) entre los castigos que la madre proporciona ahora y el concepto que los Ss tiene de sí mismo. Y la correlación es baja ($r_{xy} = -0,34$) y negativa entre indiferencia de la madre ante el comportamiento actual de su hijo y autoconcepto.

Si nos centramos en los efectos que sobre el autoconcepto tiene la *estimulación actual* proveniente del *padre*, vemos que existe una buena correlación ($r_{xy} = 0,61$) entre la estimulación aversiva y el autoconcepto. Si tomamos en su conjunto la estimulación actual proveniente del padre –premios, castigos e indiferencia– la correlación con autoconcepto es media y digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = -0,55$). Correlación baja y negativa ($r_{xy} = -0,29$) entre premios del padre y autoconcepto, y correlación media y negativa, digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = -0,53$) la indiferencia del padre ante el comportamiento del hijo y el concepto de sí mismo.

Si consideramos conjuntamente la *estimulación aversiva actual* de pa-

dre y madre en sus efectos sobre el autoconcepto, la correlación es buena ($r_{xy} = 0,61$). Los Ss castigados tienen un más bajo concepto de sí mismo. La correlación es media y digna de tenerse en cuenta, aunque negativa, ($r_{xy} = -0,54$) entre la indiferencia actual de padre y madre y el autoconcepto de los hijos. Más bajo el autoconcepto a más frecuente indiferencia.

Si tomamos en *conjunto* –pasado y presente, y premios, castigos e indiferencia– la estimulación de *padre y madre*, la correlación es media y digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = -0,58$) en la dirección de menos estimulación más alto autoconcepto.

Si consideramos la *estimulación aversiva, pasada y actual*, proveniente del *padre* en sus efectos sobre el autoconcepto vemos que la correlación es media y digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = 0,42$) en el sentido de más castigo, más autoconcepto.

Si consideramos la *indiferencia materna, pasada y actual*, la correlación es media, negativa y digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = -0,42$). La correlación es también digna de tenerse en cuenta ($r_{xy} = 0,58$) entre estimulación aversiva, pasada y actual, de la madre y autoconcepto. Y correlación negativa media ($r_{xy} = -0,45$) entre el conjunto de la estimulación de la madre, sea la que fue-re, pasada y actual y autoconcepto.

Finalmente, también existe correlación media, negativa y digna de tenerse en cuenta entre la *indiferencia de padre y madre, pasada y actual*, ante el comportamiento del hijo y el concepto que de sí mismo tienen los Ss. Lo mismo sucede ($r_{xy} = 0,54$) con la estimulación aversiva, pasada y actual y de padre y madre.

DISCUSION

Si el cuestionario de autoconcepto mide adecuadamente lo que dice medir; si su aplicación fue correcta; si los Ss manifestaron sinceramente lo que opinaban de sí mismos y si los análisis estadísticos son los idóneos... tendremos que afirmar que el autoconcepto no es un elemento de la personalidad significativamente diferente, en general, en delincuentes y ciudadanos normales. Parece no tener relación con la tendencia a delinquir. Podríamos atrevernos a decir que delinquen indistintamente los que tienen un alto concepto de sí mismos como los que lo tienen bajo o medio... al menos según los datos de este estudio aproximativo al tema.

De todas formas habrá que replicar este trabajo aumentando el N, el número de variables de identificación, el control y, en general, acotar por tipos concretos de delitos, edades, etc. Así se podrá aceptar o rechazar con más seguridad las afirmaciones del párrafo anterior. La diferencia de medias y de desviaciones típicas podría ser significativa.

Por lo que respecta al estudio II los datos parecen indicar que el ubicar a un determinado Estímulo dentro de la escala que va de lo erótico a lo pornográfico no está afectado por tener más alto o más bajo concepto de sí mismo. Son variables que probablemente no tienen nada que ver entre sí. Son otros factores cognitivos y sociales los que posiblemente influyan. No obstante son necesarias replicaciones sistemáticas.

Lo mismo podemos decir en cuanto a la relación entre autoconcepto e ideología. El que no exista relación apreciable –al menos según nuestros datos– entre estas variables, puede ser interpretado como que en todos los grupos ideológicos existen personas con alto, medio y bajo concepto de sí mismos. Parecen ser otras las variables que determinan la ideología de las personas.

Y por lo que respecta al estudio sobre Historia de Refuerzo Familiar y Autoconcepto, estas parecen ser las conclusiones más significativas de entre el total de las 34 relaciones estudiadas (sólo algunas de las cuales hemos presentado en el apartado anterior):

- La estimulación aversiva proveniente del padre, en alguna manera, es más influyente en la formación del concepto de sí mismo que tenemos las personas.

- Igualmente el padre que adopta una conducta indiferente ante el comportamiento de sus hijos en las situaciones típicas de la vida diaria., determina de una forma significativa, la formación del autoconcepto de sus hijos.

Estas dos relaciones señaladas exigen, ahora, estudios monográficos para concretar el tipo de relación funcional existente, por un lado, y las variables moduladoras de la relación, por otro.

Por otra parte, al ser la correlación baja en los casos de estimulación agradable de padre y madre y autoconcepto, y estimulación aversiva de la madre y autoconcepto –cuando postulábamos lo contrario– son necesarias nuevas replicaciones para profundizar este fenómeno.

No obstante todo lo anterior, es necesario también aumentar en la medida que la metodología lo permita, el grado de control en la aplicación de los dos cuestionarios y la representatividad de las situaciones del Cuestionario de Historia de Refuerzo Familiar.

A pesar de que se controló en los tres trabajos, el «efecto del experimentador» mediante la técnica del ciego (*blind*), sólo se pudo aplicar el doble ciego (*double blind*) (Barber y Siver, 1969) en el primero de ellos. Sería de interés por tanto en replicaciones futuras controlar el efecto Rosenthal mediante el *double blind*. Por otra parte aunque muy baja, existe la probabilidad de que las «características de la demanda» (Orne, 1962) pudieran explicar una parte pequeña de la varianza observada en los tres estudios. No fue posible utilizar ninguna de las tres técnicas propuestas por Kruglanski

(1975). En futuros estudios, una «entrevista postexperimental» podría sacarnos de la duda, sobre la existencia o no del efecto Orne.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUBUT, L. y LADOUCEUR, R. Modification of self-esteem by covert positive reinforcement. *Psychological Reports*. 42/3 (1978) 1305-1306.
- BARBER, T.X. y SILVER, M.J. Fact, Fiction and the experimenter bias effect. *Psychological Bulletin Monograph* 70/5 (1968) parte 2.ª.
- BUCETA, J.M. y POLAINO-LORENTE, A. Reformulación del modelo de «Learned Helplessness» desde el punto de vista de la psicología atribucional. *Revista Psicología General Aplicada*. 37/1 (1982) 13-30.
- BUCETA, J.M. POLAINO-LORENTE, A. y PARRON, P. Déficits de autoestima y de tipo emocional del «Learned Helplessness» en un estudio experimental con estudiantes no depresivos y depresivos leves. *Análisis Modificación Conducta*. 18 (1982) 191-211.
- BUCETA, J.M. POLAINO-LORENTE, A. y PARRON, P. Déficits motivacionales y cognitivos a partir de la percepción de ineffectividad de las propias respuestas. *Revista Psicología General Aplicada*. 38/4 (1983) 715-730.
- CATELL, R.B. *Personality and Mood by Questionnaire*. San Francisco: Jossey Bass Pub. 1973.
- GOMEZ FERNANDEZ, D. Análisis Cluster de las respuestas emitidas por niños a la adaptación española del Cuestionario «ESPQ». *Revista Psicología General Aplicada*. 37/1 (1982) 129-143.
- HEBB, D.O. *Psicología*. Méjico: Interamericana 1975.
- IBAÑEZ y BELLOCH, M.D. Interaccionismo y psicología de la personalidad. *Análisis Modificación Conducta* 9/20 (1983) 47-68.
- KANFER, F.H. y PHILLIPS, J.S. *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Méjico: Trillas 1976 págs. 456-461.
- KERTESZ, R. INDUNI, G. *Manual de Análisis Transaccional*. Buenos Aires: Conantal 1978.
- KROP, H. CALHOON, B. y VERRIER, R. Modification of the self concept of emotionally disturbed children by covert reinforcement. *Behavior Therapy* 2/2 (1971) 201-204.
- KRUGLANSKI, A.W. The human subject in the psychology experiment: fact and artifact. En Berkowitz (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. New York. Academic V, 8, 1975, 101-147.
- MARIN, M. El cuestionario «RD 40» de Burgaleta en una muestra de universitarios de Granada. *Revista Psicología General Aplicada*. 37/1 (1982) 145-160.
- MARKUS, H. Self-Schemata and processing information about the self. *Jour. of Pers. and Soc. Psych.* 35 (1977) 63-78.
- MARKUS, H. The Self in Thought and memory. En Wegner and Vallacher *The Self in Social Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- MARSHALL, W.L. CHRISTIE, M.M. LANTHIER, R.D. y CRUCHELEY, J. The nature of the reinforcer in the enhancement of social self-esteem, *Canadian Counsellor*. 16/2 (1982) 90-96.
- MARTINEZ, B. *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*. Madrid: Narcea 1980, págs. 40-67.
- MEAD, G.H. The genesis of the Self and social control. *International Journal of Eth.* 35 (1968) 251-273.
- MONTANE, J. La teoría de la consistencia-disonancia versus la teoría de la autoestima (1ª parte). *Revista Psicología General Aplicada*. 37/5 (1982) 861-876.
- MONTANE, J. La teoría de la consistencia-disonancia versus la teoría de la autoestima (2ª parte). *Revista Psicología General Aplicada*. 38/3 (1983) 467-480.

- MUSITU, G. y ROMAN, J.M. Autoconcepto: una introducción a esta variable intermediaria. *Universitas Tarraconensis*. IV/1 (1982) 51-69.
- MUSITU, G., ROMAN, J.M. y MARTORELL, M.C. Autoconcepto e integración social en el aula. *Universitas Tarraconensis*. V/1 (1983) 27-36.
- ORNE, M.T. On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*. 17 (1962) 776-783.
- PELECHANO y BAGUENA, M.J. Un cuestionario de locus de control. *Análisis Modificación conducta*. 9/20 (1983) 5-46.
- RODRIGUEZ, H. y OTROS Dimensiones de la identidad personal en la adolescencia: estudio comparativo. *Revista Psicología General Aplicada*. 37/3 (1982) 507-528.
- ROMAN, J.M. y MUSITU, G. Autoconcepto: Una revisión de estudios empíricos. *Universitas Tarraconensis*. IV/2 (1982) 205-220.
- ROMAN, J.M. MUSITU, G. y PASTOR, E. *Métodos Activos para Enseñanzas Medias y Universitarias*. Madrid: Cincel 1980 págs. 227-244.
- ROMAN, J.M. y OTROS *Análisis Transaccional: Modelo y Aplicaciones*. Barcelona: Ceac 1983 págs. 105-118.
- SKINNER, B.F. *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona: Fontanella 1977 págs. 309-319.
- STAATS, A.W. *Learning, Language and Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- TAUSCH, R. TAUSCH, A. *Psicología de la Educación*. Barcelona: Herder 1981 Enfoque rogersiano. Págs. 320-351.
- WILDE, G. Trait Description and Measurement by Personality Questionnaire. En Catell and Dreger *Handbook of Modern Personality Theory*. Nueva York: Hermisphere Publ. C.O. 1977 págs. 77-98.
- (1) Realizaron los análisis estadísticos R. Miró, M. Ferrando y L. Aguilar.
- (2) Realizaron la ejecución y los análisis estadísticos las psicólogas M.^a J. Ciurana, M.^a C. Marco e I. Domingo.
- (3) Realizaron la ejecución y los análisis estadísticos las psicólogas M. Capell, M.^a T. Domenech y e. Sanz.

ANEXO I: VARIABLES DE IDENTIFICACION

- 1.- *Edad comprendiente entre:*
 - a) 25 o menos años.
 - b) 26 a 49 años.
 - c) 50 o más años.
- 2.- *Sexo:*
 - a) Hombre.
 - b) Mujer.
- 3.- *Religión:*
 - a) Católico/a practicante.
 - b) Católico/a no practicante.
 - c) Otras religiones, agnosticos, ateos...
- 4.- *Estado Civil:*
 - a) Soltero/a.
 - b) Casado/a.
 - c) Viudo/a, separado/a, divorciado/a...
- 5.- *Ideología Política:*
 - a) De Centro.
 - b) De Derecha.
 - c) De izquierda.

6.- *Trabajo:*

- a) En el Sector Primario.
- b) En el Sector Secundario.
- c) En el Sector Terciario.

7.- *Nivel Cultural:*

- a) Con estudios universitarios.
- b) Con estudios medios.
- c) con estudios primarios.

8.- *Estatus:*

- a) Gran o mediano empresario agrícola, industrial o de servicios.
- b) Gerente o ejecutivo de grande o mediana empresa, alto funcionario.
- c) Pequeño empresario con asalariados, industrial, agrícola o de servicios.
- d) Empresario industrial, agrícola o de servicios sin asalariados.
- e) Técnico superior; profesional.
- f) Personal administrativo, comercial y técnico.
- g) Trabajador autónomo a domicilio
- h) Maestro, encargado, capataz.
- i) Obrero manual de las tres ramas.

ANEXO II: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO PARA ADULTOS

Fase experimental (1980)

Código: PD.....

Fecha:

Este instrumento consta de una serie de frases que se refieren a usted mismo. Son opiniones sobre su modo de obrar, hablar, pensar o sentir.

Para cada frase se le ofrecen cinco alternativas. Señale aquella que mejor se adapte -en estos momentos- a la frecuencia con que usted hace, dice, piensa o siente, lo que en ella se describe.

En consecuencia:

- Si lo que la frase describe, lo hace usted, o lo dice, o lo piensa, o lo siente *Siempre o casi siempre*, rodeará la letra A.
- Si lo que la frase describe, lo hace usted, o lo dice, o lo piensa, o lo siente *Frecuentemente*, rodeará la letra E.
- Si lo que la frase describe, lo hace usted, o lo dice, o lo piensa, o lo siente *A veces*, rodeará la letra C.
- Si lo que la frase describe, lo hace usted, o lo dice, o lo piensa *En alguna ocasión*, rodeará la letra D, Y rodeará la letra E en el caso de que ello ocurra *Casi nunca o nunca*.

Sea sincero en las respuestas, en nada le comprometen y, sin embargo, servirá para ayudarle a usted o a otras personas.

No deje ninguna cuestión sin contestar.

Si en alguna ocasión se equivoca al marcar, tache y rodee la opción correcta. GRACIAS POR SU COLABORACION.

1- Gozo de buena salud física	A	B	C	D	E
2- Mi aspecto físico es normal	A	B	C	D	E
3- Mi apariencia física es agradable	A	B	C	D	E
4- Me siento ágil y dinámico/a	A	B	C	D	E
5- Resulto atractivo/a e interesante para el sexo opuesto	A	B	C	D	E
6- Me acepto tal y como soy física o corporalmente	A	B	C	D	E

7- Me veo delgado/a con respecto a los demás	A	B	C	D	E
8- Mi aspecto físico gusta los demás	A	B	C	D	E
9- Tengo aptitudes para el trabajo que desempeño	A	B	C	D	E
10- Mis superiores están contentos conmigo	A	B	C	D	E
11- Mis compañeros están contentos conmigo	A	B	C	D	E
12- Mis relaciones en el trabajo son satisfactorias	A	B	C	D	E
13- Soy responsable en mi trabajo, procuro hacerlo lo mejor posible	A	B	C	D	E
14- Me siento satisfecho/a y realizado/a en mi trabajo	A	B	C	D	E
15- El trabajo es para mí como un «hobby»	A	B	C	D	E
16- Cumpro con puntualidad los compromisos laborales	A	B	C	D	E
17- Mi rendimiento en el trabajo es satisfactorio	A	B	C	D	E
18- En el trabajo, soy una persona meticulosa	A	B	C	D	E
19- Necesito estar en constante actividad laboral	A	B	C	D	E
20- En el trabajo, soy exigente conmigo mismo/a	A	B	C	D	E
21- Procuro superarme en mi trabajo	A	B	C	D	E
22- Procuro adaptarme a las situaciones laborales	A	B	C	D	E
23- Me siento fracasado en el trabajo	A	B	C	D	E
24- Los «problemas» influyen en mi trabajo	A	B	C	D	E
25- Me realizo en interacción con los demás	A	B	C	D	E
26- Los demás me aceptan tal como soy	A	B	C	D	E
27- Mis amistades son profundas	A	B	C	D	E
28- Mi amistad es duradera	A	B	C	D	E
29- A los demás les gusta que les ayude	A	B	C	D	E
30- Necesito de los demás	A	B	C	D	E
31- Me gusta el contacto social	A	B	C	D	E
32- Me adapto fácilmente a las personas de mi estatus	A	B	C	D	E
33- Me adapto fácilmente a todo tipo de personas y situaciones nuevas	A	B	C	D	E
34- Mis relaciones sociales son excelentes	A	B	C	D	E
35- Me encuentro bien integrado/a en mi medio sociocultural	A	B	C	D	E
36- Carezco de buenas relaciones sociales	A	B	C	D	E
37- Me considero socialmente inadaptado/a	A	B	C	D	E
38- Lo que dicen los demás afecta mi manera de actuar	A	B	C	D	E
39- Siento odio hacia la sociedad	A	B	C	D	E
40- Me da miedo enfrentarme a la sociedad	A	B	C	D	E
41- Tengo dificultad para comunicar mis sentimientos	A	B	C	D	E
42- Me cuesta hacer amistades	A	B	C	D	E
43- Mis amistades son superficiales	A	B	C	D	E
44- Procuro conservar la armonía familiar	A	B	C	D	E
45- Me gusta estar cerca de los familiares	A	B	C	D	E
46- Me gusta la sinceridad en la familia	A	B	C	D	E
47- A mi familia le agrada dialogar conmigo	A	B	C	D	E
48- Soy cariñoso/a y afectuoso/a con mi familia	A	B	C	D	E
49- Procuro hacer lo mejor para mi familia	A	B	C	D	E
50- Para mí la familia es indispensable, necesito el contacto familiar	A	B	C	D	E
51- Amo y respeto la intimidad familiar	A	B	C	D	E
52- Confío en mi familia	A	B	C	D	E
53- Me esfuerzo por cumplir mi papel dentro de la familia	A	B	C	D	E
54- Mis relaciones familiares son equilibradas.	A	B	C	D	E

55- Dentro de la familia, actúo con diplomacia	A	B	C	D	E
56- Me gustaría ser más independiente dentro de mi familia	A	B	C	D	E
57- Necesito el cariño y la comprensión de mi familia	A	B	C	D	E
58- Dentro de mi familia, me considero reprimido.	A	B	C	D	E
59- La familia carece de importancia para mí	A	B	C	D	E
60- En la familia me consideran demasiado autoritario	A	B	C	D	E
61- Soy impulsivo/a con mi familia, me altero por nada	A	B	C	D	E
62- Por no saber llevar unas relaciones familiares satisfactorias, me siento culpable	A	B	C	D	E
63- Dentro de la familia pierdo mi identidad	A	B	C	D	E
64- Provoco tensiones en mi familia	A	B	C	D	E
65- Soy equilibrado/a emocionalmente, sin grandes altibajos	A	B	C	D	E
66- Soy nervioso/a, me excito con facilidad	A	B	C	D	E
67- Me afectan los problemas de los demás	A	B	C	D	E
68- Soy sincero/a al mostrar mis sentimientos	A	B	C	D	E
69- Expreso fácilmente mis emociones y sentimientos	A	B	C	D	E
70- Me considero una persona feliz	A	B	C	D	E
71- Me resulta difícil controlar mis emociones	A	B	C	D	E
72- Soy impulsivo/a, reacciono violentamente	A	B	C	D	E
73- Soy celoso/a	A	B	C	D	E
74- Tengo muchos altibajos emocionales, soy desequilibrado/a	A	B	C	D	E
75- Soy pesimista	A	B	C	D	E
76- Mi rendimiento mental es equilibrado	A	B	C	D	E
77- Me considero con aptitudes manuales	A	B	C	D	E
78- Aprovecho mis experiencias pasadas	A	B	C	D	E
79- Soy persona creativa imaginativa y original	A	B	C	D	E
80- Tengo buena memoria	A	B	C	D	E
81- Me gusta buscar el por qué de las cosas	A	B	C	D	E
82- Soy un/a gran observador/a	A	B	C	D	E
83- Tengo capacidad de concentración	A	B	C	D	E
84- Pongo voluntad y constancia en las tareas intelectuales	A	B	C	D	E
85- Tengo un sexto sentido, al que se puede llamar intuición	A	B	C	D	E
86- Soy una persona con ganas de aprender	A	B	C	D	E
87- Soy razonable, comprensivo/a, con sentido común	A	B	C	D	E
88- Soy activo/a, llevo rápidamente a la práctica lo que siento	A	B	C	D	E
89- Soy lento/a en el estudio, en el trabajo intelectual	A	B	C	D	E
90- Poseo una inteligencia superior	A	B	C	D	E

ANEXO III: CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE R. Y C.F.

Nombre Edad Sexo

Profesión Nivel Educativo

Dirección

Profesión del padre Edad

Profesión de la madre Edad

N.º Hermanos Edades

INSTRUCCIONES

Lea atentamente cada una de estas preguntas. Piense un momento antes de contestarlas (Pueden rellenarse, es lo preferible, mediante entrevista)

Situación actual

- 1.- Llegas tarde a casa. La cena se ha enfriado. ¿Qué te haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 2.- Un amigo da una fiesta. Tus padres te prohíben asistir a ella pero tu desobedeces y vas. Tus padres se enteran. ¿Qué te harían o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 3.- Haces un exámen, sacas buenas notas y se lo dices a tus padres. ¿Qué te haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 4.- Discutes con tus hermanos, llegando a una pelea y desordenando la casa. ¿Qué te haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 5.- Una tarde al salir del colegio tienes la oportunidad de hacer unos trabajos que te serán pagados. Sin ir a casa lo haces. ¿Qué te haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 6.- En la escuela se realizan los primeros exámenes, los llevas mal preparados. Has obtenido malos resultados. ¿Qué te haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 7.- Vas de compras. Te entretienes y pierdes el dinero, regresas a casa. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 8.- Tu padre te pide que le ayudes a lavar el coche. Tu tienes una excursión. Te niegas. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 9.- Tus padres están fuera. Se hace tarde y tu preparas la cena para tus hermanos pero te olvidas de cerrar el gas. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 10.- Con tus ahorros compras los regalos a tus hermanos ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 11.- Has estropeado la estufa. Pero tus padres saben que era muy vieja. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 12.- Tus padres te aconsejan que te vistas de una manera determinada. Tu no lo aceptas y protestas pero al fin cedés. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?

Situación pasada: *Supón que eres pequeño (5 o 6 años):*

- 13.- Tu mamá te está dando la comida y tú no la quieres comer por lo que la escupes de tu boca. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 14.- Tu padre está viendo un partido muy entusiasmado. A ti no te gusta, te levantas y apagas la televisión. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 15.- Te piden que les cantes una canción que has aprendido en el «cole». Todos se ríen, pero tu la cantas. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 16.- Quieres un juguete de tu hermano. El no te lo deja. Te enfadas y le pegas. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 17.- Has tirado unos objetos, tus padres te piden que los recogas. Tú los ordenas. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?

- 18.- Tus padres están viendo una película muy interesante. Tú ries y cantas. Te piden que calles y tú contestas: No me da la gana. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 19.- Te acuestas después de haber visto una película de miedo. Te haces pipí. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 20.- Encima de una mesa hay dinero. Tu tienes tentación. Lo coges y lo gastas en golosinas. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 21.- Tu madre se pone un vestido nuevo y tú dices «qué guapa estás. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 22.- Estás paseando con tus padres. Tropiezas y ensucias los pantalones a tu padre. Se los limpias ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 23.- Es Navidad y con las pesetas compras un regalito para tus padres. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?
- 24.- La luz de la cocina está abierta. Tus padres están viendo la tele y te ruegan que apagues la luz. Haces mala cara pero obedeces. ¿Qué haría o diría tu padre?
¿Y tu madre?

ANEXO IV

Nombre y apellidos C  rso Edad
 Sexo Estado Civil Profesión

INSTRUCCIONES

Le vamos a presentar 3 grupos de fotografías que va ha tener que classificar, según su criterio, en eróticas o pornográficas.

Cada grupo está compuesto por 15 fotografías sin ningún órden, llevando cada una de ellas un número de identificación.

Para clasificarlas siga el siguiente criterio:

- a).- Para las fotografías que considere eróticas, coloque una «X» en la casilla E.
- b).- Para las fotografías que considere pornográficas, coloque una «X» en la casilla P.
- c).- Para las fotografías que no sepa definir, coloque una «X» en la casilla del ?.

SERIE HOMBRES				SERIE MUJERES				SERIE PAREJAS				
N.��	E	P	?	N.��	E	P	?	N.��	E	P	?	
1				1				1				
2				2				2				
3				3				3				
4				4				4				
5				5				5				
6				6				6				
7				7				7				
8				8				8				
9				9				9				
10				10				10				
11				11				11				
12				12				12				
13				13				13				
14				14				14				
15				15				15				

ANALISIS DEL «TRACTATUS DE INTELLECTUS EMENDATIONE»

Julián ZUBIMENDI MARTINEZ
Departamento de Filosofía

RESUMEN

El presente trabajo constituye la primera parte de un análisis de la epistemología desarrollada por Espinosa en el *Tratado de la reforma del entendimiento*. Se investiga cuál es la primera idea, punto de partida del desarrollo metódico. Se analiza el método reflexivo y la distinción entre la idea verdadera y las otras percepciones.

SUMMARY

The present piece of work makes up the first part of an analysis from the developed epistemology by Spinoza in *The Treatise on the Correction of the Understanding*. It does research into the first idea, starting point of the methodical unfolding. It has been analysed the reflexive method and the distinction between the true idea and the other perceptions.

LA PRIMERA IDEA

En el TIE se trata, como su título indica, de enmendar el entendimiento reformándolo metódicamente, esto es, por un sistema de medios. Propiamente, por tanto, no pertenecen al Método ni su fin ni sus supuestos. El fin es alcanzar nuestro mayor grado de perfección, el desarrollo de nuestra naturaleza, que es «*cognitionem unionis, quam mens cum tota Natura habet*»⁽¹⁾. Dado que la mente está unida al cuerpo naturalmente, la perfección se busca en la línea de lograr superar esta restricción, haciendo que el objeto de la mente sea la totalidad de la Naturaleza, proveniendo la perfección de

la mente de la perfección de su objeto. Es por esto, «quod tota felicitas, aut infelicitas in hoc solo sita est; videlicet, in qualitate objecti, cui adhaeremus amore [...]. Sed amor erga rem aeternam, et infinitam sola laetitia pascit animum, ipsaque omnis tristitiae est expers»⁽²⁾. Siendo la tristeza una contracción del ser, por este camino expansivo la alegría está asegurada. El amor, por el que nos unimos al objeto, es causado por la idea y medido por la perfección de su objeto.

El supuesto del método es que tenemos idea verdadera. No corresponde al método, ni decir cómo se origina ni, mucho menos, producirla⁽³⁾. Por esto, las consideraciones que en este sentido encontramos en el TIE son propiamente pre-metódicas.

En primer lugar, en cuanto a la cuestión del origen de la idea verdadera, se explica su formación sobre el modelo técnico de la fabricación de instrumentos: «sic etiam intellectus (k) vi sua nativa facit sibi instrumenta intellectualia, quibus alias vires acquirit ad alia opera intellectualia»⁽⁴⁾. La nota explica el sentido de «fuerza nativa»: «per vim nativa intelligo illud, quod in nobis a causis externis non causatur»⁽⁵⁾. Ya que el entendimiento es una idea compleja, su fuerza será la que compete a su idea. Con ella adquiere otras ideas, con su fuerza correspondiente, en el modo explicitado en la nota, esto es, como desarrollo de su propio poder, lo que Espinosa llama activamente, o sea, sin sufrir o padecer causalidades de origen externo. En esto, justamente, consiste la actividad cognoscitiva.

Con esto no se contesta detalladamente a la cuestión de cómo se adquiere la primera idea, cuestión que no es propiamente metódica: «nota, quod hic non inquirimus, quomodo prima essentia objectiva nobis innata sit. Nam id pertinet ad investigationem naturae, ubi haec fusius explicantur, et simul ostenditur, quod praeter ideam nulla datur affirmatio, neque negatio, neque ulla voluntas»⁽⁶⁾. Hemos visto que es en la *Ethica* donde explica estas últimas cuestiones y allí también es donde encontramos la respuesta a la pregunta acerca de la primera idea innata, que una vez establecida sabremos, al mismo tiempo, cómo surge. Esta primera idea es la mente misma⁽⁷⁾, siendo su «ideatum» el cuerpo: «objectum ideae, humanam Mentem constituentis, est corpus, sive certus Extensionis modus actu existens, et nihil aliud»⁽⁸⁾. Es de advertir que al afirmar que la primera idea es la mente no se introduce el menor subjetivismo, ni se abre la vía hacia el método transcendental. La primera idea no es el «Cogito», la conciencia de pensamiento, pues pensamos antes de pensar que pensamos, por la precedencia del pensamiento directo sobre el reflexivo. Los pensamientos no se fundamentan, según Espinosa, en la autoconciencia de la mente, siendo incluso indiferentes a ella. Por otra parte, que el objeto de la mente sea el cuerpo no implica que éste sea perfectamente conocido. De hecho, es a partir de aquí como Espinosa explica su teoría de la imaginación.

No obstante, tenemos que una de las afirmaciones más repetidas por Espinosa es que «sin Dios nada puede ser, ni ser concebido»⁽⁹⁾. Lo que nos obliga a considerar que la idea de Dios es la primera de derecho. La cuestión, ciertamente, no se resuelve apelando a la diferencia entre el hecho y el derecho. Observemos que al afirmar que el cuerpo es el objeto de la mente se precisa «actu existens» y que de la duración, lo que nosotros llamaríamos el tiempo, no podemos tener más que un conocimiento confuso⁽¹⁰⁾, pues está sometido al orden común del la Naturaleza, es decir, a una infinita concatenación causal modal⁽¹¹⁾, inabarcable para un entendimiento finito. Debido a esto, «idea cujuscunque affectionis corporis humani adaequatam ipsius humanis corporis cognitionem non involvit»⁽¹²⁾. Luego, lo más propio sería decir que si bien es nuestro cuerpo lo primero que imaginamos, y a través de él imaginamos nuestra mente, lo primero que conocemos estrictamente es Dios; más precisamente, Dios en cuanto implicado por la naturaleza del alma humana. El conocimiento de la esencia de Dios implicado por nuestra mente es adecuado, afirma Espinosa⁽¹³⁾, como es adecuado y perfecto el conocimiento de Dios implicado por cualquier idea⁽¹⁴⁾. Con lo que no se quiere decir que todas las cosas, de todas las cuales hay idea y lo que es lo mismo, mente, tengan conciencia de la idea de Dios, admitiendo, como es sabido, Espinosa, que en muchos hombres la conciencia que tienen de Dios es la de que es como un rey; lo que se afirma es que toda idea implica objetivamente la idea de Naturaleza, como toda cosa implica formalmente la Naturaleza, esto es: porque la Naturaleza es la causa de las cosas, la idea de Naturaleza contiene sus razones. A partir de aquí se ve que no es un problema espinosista el decidir si somos nosotros mismos o Dios lo primero conocido, pues conociéndonos a nosotros mismos, conocemos la Naturaleza, esto es, a Dios; y cuando conocemos a Dios en verdad, esto es, activamente, lo conocemos en cuanto implicado en nuestra idea. Manteniéndose únicamente la diferencia de que en sí, no nos podemos conocer sin conocer a Dios y de que la Naturaleza, por el contrario, es en sí cognoscible sin nuestra idea, en cuanto que no formamos parte de su esencia.

Pero si nuestro conocimiento de Dios, esto es, nuestra idea de Dios es adecuada y perfecta, y si somos las ideas que tenemos, ¿cómo evitar decir que somos el entendimiento infinito de Dios? Puesto que el sistema mantiene que ciertamente lo somos, pero solamente en parte, habrá que mantener que entre el entendimiento infinito de Dios y nuestra idea de Dios, hay una diferencia de todo a parte. Esto se logra postulando una diferencia en este sentido entre la idea total, y la idea adecuada y perfecta, distinción que, si la hay, no es muy respetada por Espinosa. Dejando a un lado que sólo conocemos dos de entre los infinitos atributos de que consta Dios, si nuestro conocimiento de Dios, esto es, nuestra idea de Dios, es adecuada y perfecta, ¿cómo es posible que tenga grados?, pues Espinosa afirma, «quo magis res

singulares intelligimus, eo magis Deum intelligimus [of wy ook meer versant van God hebben]» (esto es, tenemos aún más entendimiento de Dios) ⁽¹⁵⁾. La cuestión tiene una importancia capital, pues es patente que si no admitimos que tenemos una idea adecuada de Dios, el sistema se desfondaría al desaparecer el punto de partida de la construcción. El problema está resuelto intrasistemáticamente si admitimos que la definición VI de la primera parte de la *Ethica* es una definición real, porque en tal caso nos da su esencia ⁽¹⁶⁾, esto es, lo que Dios es en sí, no añadiendo el conocimiento de las cosas particulares elementos esenciales, sino tan sólo una mayor expresión o explicación de su esencia ya dada. El texto holandés nos ayuda a interpretar el sentido de la proposición. Comprender más a Dios no significa aumentar nuestro conocimiento de su esencia, sino identificarse más con su idea, que contiene las ideas de todas las cosas. Así pues, esta proposición se sitúa en un elemento ontológico modal, en el Entendimiento de Dios, modo infinito del Pensamiento. Se trata, pues, de la propuesta de liberación espinosista que consiste en ir dejando de ser imaginaciones temporales, transformándonos en entendimiento intemporal o, si se prefiere, en verdades eternas pues, según Espinosa, somos las ideas que tenemos.

En el TIE se escoge metodológicamente partir de la idea de Dios por su potencia explicativa, al hacer coincidir la razón primera con el origen causal: «cognitio reflexiva, quae est ideae Entis perfectissimi, praestantior erit cognitione reflexiva caeterarum idearum; hoc est, perfectissima ea erit Methodus, quae ad datae ideae Entis perfectissimi normam ostendit, quomodo mens sit dirigenda» ⁽¹⁷⁾. La *Ethica*, hemos visto, especifica el sentido en el que la idea de Dios es una idea dada.

EL METODO REFLEXIVO: LA CERTEZA

La misión del método no es justificar que tengamos ideas verdaderas, pues simplemente lo supone. Dado que tenemos diferentes modos de percibir, se trata de escoger cuál es el más indicado para el fin propuesto. Repasados estos diferentes modelos se escoge el enunciado en cuarto lugar: «denique Perceptio, ubi res percipitur per solam suam essentiam, vel per cognitionem suae proximae causae» ⁽¹⁸⁾. Puesto que se tiene este modo de percibir deberemos usarlo lo más posible («maxime») ⁽¹⁹⁾ y sólo ocasionalmente, y en su defecto, del tercer modo, que no concibe adecuadamente la esencia de la cosa ⁽²⁰⁾, conocimiento por inferencia, mediato, que «per se non erit medium, ut nostram perfectionem acquiramus» ⁽²¹⁾. Por el contrario el cuarto modo de percibir es inmediato, «intuitive [of («o»)], nullam operationem facientes» ⁽²²⁾.

Dada, pues, una idea verdadera de este tipo, el método consistirá en

pensarla. Esta segunda idea no sólo será verdadera sino que además nos dará la certeza de la primera, pues exhibirá la verdad de ésta. La verdad en cuanto conveniencia entre la idea y el objeto no es tema para la consideración metódica, reflexiva, de la idea. Dada la idea verdadera vemos, al reflexionar sobre ella, que el objeto de esta idea reflexiva es distinto del objeto de la idea verdadera dada; la idea verdadera se refiere a su objeto y la idea reflexiva, o idea de la idea, se refiere a la idea directa. Así, si la idea de círculo nos dice lo que es el círculo, la idea de la idea de círculo nos dice lo que es la idea de círculo. Hemos analizado en otro lugar⁽²³⁾ por qué si la idea es pensable a su vez, es que puede ser objeto, debido a que su contenido inteligible es algo. Por esto la idea de la idea es también, a su vez, idea de cosa.

La reflexión es posterior a la idea directa, no en base a consideraciones psicológicas sino porque, en general, las ideas son posteriores a sus objetos, siendo la idea directa objeto de la idea reflexiva. Es por esto necesario que antes de saber que sé, sepa ya. No hay, por otra parte, el menor intento de justificar la verdad. Está simplemente supuesto que la idea tiene la misma esencia que el objeto, en dos estados diferentes, objetiva en la primera y formal en el segundo. Esto, según el modo de pensar tanto de Descartes como de Espinosa, es «notum per se». «Idea [ideae Petri] habebit in se objective omne id, quod, idea Petri habet formaliter»⁽²⁴⁾.

Sí es cuestión, por el contrario, la certeza, en la medida en que se muestra en la reflexión. «Nam ut sciam me scire, necessario debeo prius scire. Hinc patet, quod certitudo nihil sit praeter ipsam essentiam objectivam; id est, modus, quo sentimus essentiam formalem, est ipsa certitudo»⁽²⁵⁾. Es necesario ajustarse al texto. Repitamos, pues, «quod certitudo nihil sit praeter ipsam essentiam objectivam». Si no queremos introducir pensamientos ajenos a Espinosa, en general dependientes de la posición de un sujeto anterior a sus ideas, nos hemos de atener a lo afirmado, que no es, en absoluto, psicológico; justamente, si la definición de certeza no es psicológica no se la podrá confundir con la tozudez, que es, ciertamente, un fenómeno psicológico; correlativamente, tampoco la podremos identificar con la convicción subjetiva por firme que ésta sea. Veamos, para acercarnos al asunto dando un rodeo, una definición no psicológica de evidencia de un autor moderno, Husserl: «dans l'évidence la chose ou le «fait» n'est pas seulement «visé» de façon lointain et inadéquate; elle nous est présente «elle-même», le sujet qui juge en a donc la conscience immanente»⁽²⁶⁾. La evidencia, según Husserl, no depende en absoluto de la segura convicción, sino que sucede justamente al revés, siendo la evidencia la presencia de la cosa misma, inmanentemente. En términos racionalistas la traducción sería que la evidencia es la presencia de la esencia del objeto en la idea, esto es, que el objeto mismo está presente objetivamente en la idea. A esto se lo llama generalmente conoci-

miento intuitivo, que es inmediato e indudable, pues quien tiene el objeto dado no puede dudar de que lo tiene. Al eliminar toda consideración temporal y mantenerse bajo la «sub quadam specie aeternitatis» del presente indiviso e instantáneo, metafísica, pues, de la presencia, no hay lugar (o, más precisamente, tiempo) para que se cuele ninguna mediación ⁽²⁷⁾.

Volvamos al texto de Espinosa. Teniendo la verdad, ¿qué significa tener certeza?. Reflexionar sobre la verdad dada, pues en la idea de la idea verdadera la verdad se exhibe en primer plano. La idea directa verdadera contiene el objeto y se refiere a él. Pero en la idea reflexiva el objeto no es sino la idea verdadera y por ello alcanza la verdad directamente. Este proceso es neutral a la suposición de que es un sujeto quien forma la idea verdadera y después reflexiona, o a la suposición de que el poder de reflexión es un poder propio de la idea directa, puesto que la idea reflexiva está objetivamente implicada en la idea directa. La certeza, en resumen, es la presencia de la esencia objetiva, que es, a su vez, el objeto de la idea reflexiva. El modo por el que sentimos la esencia formal, es, pues, el modo objetivo, al que no se refiere la idea directa, sino la reflexiva, «unde iterum patet, quod ad certitudinem veritatis nullo alio signo sit opus, quam veram habere ideam [...]. Ex quibus rursum patet, neminem posse scire, quid sit summa certitudo, nisi qui habet adaequatam ideam, aut essentiam objectivam alicuius rei; nimirum, quia idem est certitudo et essentia objectiva. Cum itaque veritas nullo egeat signo, sed sufficiat habere essentiam rerum objectivas, aut quod idem est, ideas» ⁽²⁸⁾. La certeza es la presencia de la verdad, objeto directo de la reflexión. Si la reflexión tiene un objeto formal, como debe, pues si no no sería idea, entonces la reflexión es también idea de cosa. De aquí que en el sistema las verdades sean cosas.

El método ha de ser, pues, reflexivo. Pero, ¿qué alcance y significación tiene la reflexión en el pensamiento de Espinosa? Esta pregunta ha sido respondida de maneras diversas. Así, para Brunschvicg, el método reflexivo «consiste à raisonner sur le raisonnement, à comprendre la intellection» ⁽²⁹⁾. La reflexión no sería tanto conciencia de objeto (en este caso, el objeto es una idea), como conciencia del sujeto. El fundamento de esta posición es la atribución de un vago ideal-espiritualismo a Espinosa: «la liberté de l'esprit a déterminé une méthode; la méthode détermine un système» dice Brunschvicg ⁽³⁰⁾. Por su parte, E.E. Harris, ofrece una versión idealista de la reflexión espinosista. Interpretación que está en las antípodas de lo que el mismo Hegel dice acerca de Espinosa. Dice Harris que «the idea of a body is thus the consciousness which that body has of itself, or the body as felt –not, of course, as merely tactually perceived, but as experienced, or, in language of contemporary phenomenologists, as consciously «lived» ⁽³¹⁾. A partir de aquí, nos ofrece una peculiar interpretación de las relaciones entre cuerpo y mente: «so that each and every body has its appropriate idea –again, not a

replica of itself in some other medium, but its very self as raised to the level of consciousness»⁽³²⁾. Si ya la idea directa es consciente, en sentido subjetivo, ¿qué no será la reflexión? He aquí la respuesta de Harris: «the» «idea ideae» is the idea of the mind, but is «ideatum» is just as much the body as the mind, for there is only one substance. The idea of the mind is simply a heightened power of self-consciousness. All ideation is thus self-reflexive»⁽³³⁾. Igualmente S.P. Kashap, en base a ciertas frases del comienzo de TIE, como «I finally resolved...» o «...I seriously devoted myself to the search for something different and new...», y también, «...I compelled myself to seek with all my strength» etc., y en base a un texto de la Ep. 37, dice: «which would seem to furnish unmistakable evidence that Spinoza not only recognizes but even recommends intentional and consciously purposeful action»⁽³⁴⁾. Nosotros, por nuestra parte, sostenemos que hay idea de la idea, no porque haya una función subjetiva de autoconciencia, sino porque la esencia objetiva directa puede llegar a ser, a su vez, un objeto. Se trata, como dice Falgueras, de una reflexión puramente especular⁽³⁵⁾, no de una vuelta sobre sí mismo como sujeto. Esta interpretación era ya la de A. Léon, a principios de siglo: «la Pensée n'est pas, en effet, conçue par le réalisme spinoziste comme une activité personnelle qui se distingue de ses représentations, et les rapporte par un acte relativement autonome à son Moi comme à un sujet; elle n'est pas essentiellement une conscience faisant l'unité de ce qu'elle pense, et qui se poserait pour soi et par soi face de représentations qu'elle s'attribuerait et chercherait à faire siennes. Bien au contraire, la Pensée, elle-même est, pour Spinoza, du moins en principe et dans l'intention de ce philosophe, un objet comme les autres et sur le même plan que les «idéats», dont elle n'est —quoique en vertu de sa seule nature pensante— qu'une reproduction dans le langage de la Connaissance. Le Connaître est pour elle identique à l'Etre, c'est-à-dire à son Etre; mais c'est au profit de ce second terme, non d'un premier, qui se fait l'identification: c'est parce qu'elle est à la manière d'un objet que la Pensée se connaît»⁽³⁶⁾. En esta línea se sitúan los artículos de Barker en *Mind*, tan importantes como, al parecer, incomprensidos⁽³⁷⁾. Dice Barker: «there seems to be a considerable amount of agreement among the commentators in thinking that the doctrine of the «idea ideae» or «idea mentis» is Spinoza's equivalent for self-consciousness and is important for him as securing the unity and continuity of the mind. I cannot see myself how it can serve this purpose, for there can be no more unity and continuity in the «idea mentis» than there was in «mens» itself, for the «idea mentis» is simply a reflective awareness of what is in the mind; in other words, reflective knowledge can only become aware of, not create, any unity or continuity there is in the mind»⁽³⁸⁾.

En pocas palabras, la reflexión no tiene ningún carácter de síntesis constituyente, siendo únicamente representación de representación. A partir

de aquí, los tópicos, tan frecuentes en la bibliografía inglesa, sobre la identidad personal en Espinosa y sobre la auto-conciencia de Dios, en tanto dependen de funciones sintéticas reflexivas, se revelan como simples malentendidos.

EL METODO REFLEXIVO (2)

El método es la vía de investigación del orden de las verdades, el cual sólo puede consistir en relaciones de implicación objetiva. No se trata, en absoluto, de suponer alguna diferencia entre el orden de las cosas y el orden de las razones, siendo el orden de las cosas el sistema causal de las esencias formales, (pues, como se sabe, el orden de las existencias, sí es distinto). Pero mientras el orden de las esencias formales es el objeto de la Filosofía de la Naturaleza, consistiendo en el conocimiento de las esencias de las cosas en sus relaciones causales, el orden de las esencias objetivas, siendo el mismo, consiste en el conocimiento reflexivo de las verdades en sus razones de implicación objetiva. Obsérvese que el método no es estrictamente este orden, sino el camino hacia él. Así, aunque el método hable de la intelección, de lo que trata es de la idea verdadera, reflexionando sobre ella, «Methodus necessarius debet loqui de Ratiotinatione, aut de intellectione; id est, Methodus non est ipsum ratiotinari ad intelligendum causas rerum, et multo minus est tó intelligere causas rerum; sed est intelligere, quid sit vera idea, eam a caeteris perceptionibus distinguendo, ejusque naturam investigando, ut inde nostram intelligendi potentiam noscamus» ⁽³⁹⁾. Para distinguir las ideas verdaderas dadas de cualquier otro tipo de percepción, la primera regla del método será establecer la diferencia entre las ideas verdaderas, o sea, las verdaderas ideas y los otros modos de percibir, que han de ser desechados. En segundo lugar, el método debe dar las reglas para que percibamos las cosas desconocidas según la norma de la idea verdadera dada. Ha de ser, pues, un método «inveniendi», y en tercer y último lugar, debe constituir un orden que impida que nos fatiguemos inutilmente ⁽⁴⁰⁾. El orden no es, pues, considerado por el método tanto como una estructura ontológica, sino, más bien, como un artificio económico, aunque esto último suceda, en realidad, gracias a lo primero, «et quo melius ordinem Naturae intelligit, eo facilius potest se ab inutilibus cohibere» ⁽⁴¹⁾.

La razón por la que se parte de la idea de Dios es que «porro cum ratio quae est inter duas ideas, sit eadem cum ratione, quae est inter essentias formales idearum illarum, inde sequitur, quod cognitio reflexiva, quae est ideae Entis perfectissimi, praestantior erit cognitione reflexiva caeterarum idearum» ⁽⁴²⁾. En su traducción del TIE, dice Appuhn, «deux idées, poursuivrons-nous, soutenant le même rapport que les essences formales *qui en sont les objets...*» ⁽⁴³⁾, lo cual es más una interpretación que una traducción,

pues el texto no habla de objetos sino de «las esencias formales de aquellas ideas». Aunque el texto pueda ser interpretado literalmente, y entonces afirmaríamos que el orden causal-formal de las ideas a partir del atributo Pensamiento, es el mismo que el orden objetivo de las ideas en el entendimiento infinito, creemos que la interpretación de Appunhn es correcta, pues en la interpretación literal se supone una teoría de los atributos y del paralelismo desarrollada, que nada en el TIE hace sospechar. Aquí, la correlación sería más simple, entre ideados e ideas, siendo los ideados las esencias formales a que se refieren las ideas, no las mismas esencias formales que son las ideas. Esta interpretación parece la más justificada, pues, un poco más abajo, leemos, «adde quod idea eodem modo se habet objective, ac ipsius ideatum se habet realiter» ⁽⁴⁴⁾. Obsérvese que «formaliter», es sinónimo de «realiter» ⁽⁴⁵⁾. La correlación entre el orden objetivo de las ideas y el orden causal de las cosas es explicitado, a continuación, en el texto que transcribimos: «si ergo daretur aliquid in Natura, nihil commercii habens cum aliis rebus, ejus etiam si daretur essentia objectiva, quae convenire omnino deberet cum formali, nihil etiam (p) commercii haberet cum aliis ideis, id est, nihil de ipsa poterimus [verstaan noch] («entender ni») concludere; et contra quae habent commercium cum aliis rebus, uti sunt omnia, quae in Natura existunt, intelliguntur, et ipsorum etiam essentiae objectivae idem habebunt commercium, id est, aliae ideae ex eis deducuntur, quae iterum habebunt commercium cum aliis, et sic instrumenta, ad procedendum ulterius, crescent» ⁽⁴⁶⁾. La nota explícita: «commercium habere cum aliis rebus est produci ab aliis, aut alia producere» ⁽⁴⁷⁾. Así pues, la única relación real entre las cosas es la de causalidad eficiente, y a ella corresponde en las ideas la relación de deductibilidad, el orden de las razones en el Entendimiento que, como se puede ver en el texto, es derivado con respecto al orden formal de las causas en la Naturaleza. De aquí que si hubiera cosas aisladas, no sometidas a relaciones de causa-efecto, su razón también estaría aislada, no pudiendo entrar en relaciones de implicación objetiva, o sea, de deducción, con las otras razones. Por ello el método ha de partir, para ser más perfecto o potente, de la idea de Naturaleza, fuente y origen de las razones, como la Naturaleza es fuente y origen causal.

DISTINCIÓN ENTRE LA IDEA VERDADERA Y LAS OTRAS PERCEPCIONES

Este tema constituye la primera parte del método. Se trata de distinguir, esto es, de separar la idea verdadera, la única que es propiamente idea, de las falsas, forjadas («fictae») y dudosas. Puesto que el tratamiento del tema es metódico no se trata de la causa o de la esencia de las ideas, cuestión que pertene-

ce a la Filosofía natural, «sed tantum traditurum id, quod Methodus postulat, id est, circa quae perceptio, ficta, falsa, et dubia versetur, et quomodo ab unaquaque liberabimur»⁽⁴⁸⁾.

Se empieza por las ideas forjadas en las que se pone la existencia de su objeto que son, dice Espinosa, ideas más frecuentes que aquellas en las que se trata de las esencias solas. Siendo el orden de la existencia para un entendimiento finito puramente casual, esto es, no siendo un orden para él, estas percepciones no pueden tratar acerca de lo necesario, sino sólo de lo posible. Puesto que el entendimiento percibe las cosas verdaderamente y éstas son en verdad necesarias, la idea forjada o ficción no será puramente intelectual. Lo posible no es, pues, una modalidad de la realidad, sino de nuestro conocimiento, o, más precisamente, de nuestra ignorancia. Llama, pues, posible, «cujus quidem existentia, ipsa sua natura, non implicat contradictionem, ut existat, aut non existat, sed cujus existentiae necessitas, aut impossibilitas pendet a causis nobis ignotis, quandiu ipsius existentiam fingimus»⁽⁴⁹⁾. Por esto no puede haber ficción acerca de las verdades eternas. Y, en general, al darse la verdad esencialmente en la modalidad de necesidad, la verdad evacua tanto al error, como a la duda y a la ficción.

Al tratar de las ficciones que tratan acerca de las esencias solas, o con alguna existencia, establece la relación: «quod, quo mens minus intelligit, et tamen plura percipit, eo majorem habeat potentiam fingendi, et quo plura intelligit, eo magis illa potentia diminuitur»⁽⁵⁰⁾. Teniendo, pues, ideas claras y distintas, no hay riesgo de ficción, ni de duda, ni de error, dado que son todas ellas ideas confusas. Para evitar la confusión se sigue el método analítico de descomposición. Una vez llegados a las ideas simples y formando las compuestas a partir de las combinaciones de simples, no hay posibilidad de error. La confusión o indistinción procede de percibir parcialmente un objeto compuesto y entonces no distinguir lo conocido de lo desconocido. De aquí, «sequitur primo, quod si idea sit alicujus rei simplicissimae, ea non nisi clara, et distincta poterit esse: Nam si res illa non ex parte, sed tota, aut nihil ejus innotescere debebit. Sequitur secundo, quod si res, quae componitur ex multis, in partes omnes simplicissimas cogitatione dividatur, et ad unamquamque seorsim attendatur, omnis tum confusio evanescet. Sequitur tertio, quod fictio non possit esse simplex, sed quod fiat ex compositione diversarum idearum confusarum, quae sunt diversarum rerum, atque actionum, in Natura existentium»⁽⁵¹⁾. Estamos, pues, lejos de la teoría de la razón fundada en las nociones comunes de la *Ethica*. La vía analítica de descomposición con término en «lo simple» no prevalecerá sobre la vía sintética descendente. Generalmente usamos los términos «analítico» y «sintético» en sentido cartesiano. Ya se sabe que según Descartes, el primer orden es la «vía inveniendi» articulada según el orden de las razones, mostrándonos el real camino por el que la cosa ha sido metódicamente inventada. El orden sintético, que asimilaría el orden de las razones al orden de las cosas;

sólo es considerado por Descartes como un cómodo orden de exposición, pero nos oculta como hemos llegado al saber. Para Espinosa no hay tal disyunción en principio, porque el orden de las razones es sólo la representación del orden de las cosas. No queda, pues, sino la vía sintética. El malentendido que aquí pretendemos atajar es que la vía metódica sintética, así entendida, está constituida por juicios analíticos en sentido kantiano. Además, en el TIE, habiendo planteado las ventajas de la vía deductiva descendente (o sintética) a partir de la idea de Dios, se plantea al mismo tiempo una metodología analítica a partir de «lo simple», probable herencia cartesiana, difícil de compatibilizar con lo anterior.

Comenzamos estudiando este segundo punto. Veamos, en primer lugar, la estructura del proceso puramente analítico, que puede caracterizarse, parafraseando a Vignaux ⁽⁵²⁾ «como un cierto ritmo de descomposición del espíritu y de lo real». Mediante la distinción se va separando la diferencia de la cosa dejando al desnudo su identidad esencial. A ésta se la llama «simple». Posteriormente, se da un sucedáneo de función sintética, que en su estado puro es una simple combinatoria de simplicidades disjuntas. Este ensamblaje de simples se rige por la no contradicción, o repulsión mutua de los elementos. Por este camino no se llega a estrictas unidades complejas, sino a meras uniones. El mecanicismo es, pues, una teoría de los agregados. En la *Ethica*, aunque se substituye «lo simple» por «lo común al todo y a las partes», un residuo de teoría analítica no deja de incordiar desde la inmadura concepción física de los «corpora simplicissima».

Veamos a continuación los rasgos estructurales de la vía sintética espinosista. Aquí el punto de partida es la idea de Dios, que es el fundamento de todas las demás ideas. Se parte, pues, del principio. Del mismo modo que Dios es causa de todas las cosas, su idea es razón de todas las ideas, en cuanto que el orden objetivo es puro reflejo del orden causal. Esta es la estructura del conocimiento, con independencia de que nosotros no seamos capaces de desarrollarla en todos sus detalles (debido a su absoluta infinitud). Pues bien, lo único que nos queda por mostrar, con lo que contestamos de paso el primer punto, es que esta estructura se fundamenta también en una teoría analítica del juicio. En efecto, no hay ningún lugar en el espinosismo para una síntesis de diferencias. La relación de fundamento a consecuencia, en la que se articula todo la mecánica deductiva, es concebida como el paso de lo implícito a lo explícito, en el que consiste el movimiento mismo de la explicación o expresión, fundado en una concepción totalmente abstracta de la identidad, que se articula como indeterminación supuestamente positiva. En todo juicio verdadero, por consiguiente, el predicado expresa lo que hay implícito en el concepto del sujeto.

La única diferencia entre las ideas falsas y las forjadas es que aquéllas suponen asentimiento, aplicándoseles todo lo dicho acerca de las forjadas. Pues-

to que la presencia de la verdad las elimina, se impone averiguar qué es lo que constituye la forma de lo verdadero.

Vamos a estudiar en relación con esta cuestión los textos, en apariencia, menos objetivistas de toda la obra de Espinosa, tan difícilmente yuxtaponibles con el resto de su obra, que incluso la infatigable voluntad de coherencia sistemática que despliega Gueroult ante sus autores estudiados ha debido ceder aquí ⁽⁵³⁾. El texto es muy largo, pero no nos decidimos a resumirlo: «Nam, quod id spectat, quod formam veri constituit, certum est, cogitationem veram a falsa non tantum per denominationem extrinsecam, sed maxime per intrinsecam distingui. Nam si quis faber ordine concepit fabricam aliquam, quamvis talis fabrica nunquam existerit, nec etiam unquam exstitura sit, ejus nihilominus cogitatio vera est, et cogitatio eadem est, sive fabrica existat, sive minus; et contra si aliquis dicit, Petrum ex. gr. existere, nec tamen scit, Petrum existere, illa cogitatio respectu illius falsa est, vel, si mavis, non est vera, quamvis Petrus revera existat. Nec haec enunciatio, Petrus existit, vera est, nisi respectu illius, qui certo scit, Petrum existere. Unde sequitur in ideis dari aliquid reale, per quod verae a falsis distinguuntur: quod quidem jam investigandum erit, ut optimam veritatis normam habeamus (ex data enim verae ideae norma nos nostras cogitationes debere determinare diximus, methodumque cognitionem esse reflexivam), et proprietates intellectus noscamus; nec dicendum hanc differentiam ex eo oriri, quod cogitatio vera est res cognoscere per primas suas causas, in quo quidem a falsa valde differret, prout eandem supra explicui: Cogitatio enim vera etiam dicitur, quae essentialiter alicujus principii objective involvit, quod causam non habet, et per se, et in se cognoscitur. Quare forma verae cogitationis in eadem ipsa cogitatione sine relatione ad alias debet esse sita; nec objectum tanquam causam agnoscit, sed ab ipsa intellectus potentia, et natura pendere debet. Nam si supponamus, intellectum ens aliquod novum percepisse, quod nunquam exstitit sicut aliqui Dei intellectum concipiunt antequam res crearet (quae sane perceptio a nullo objecto oriri potuit), et ex tali perceptione alias legitime deducere, omnes illae cogitationes verae essent, et a nullo objecto externo determinatae, sed a sola intellectus potentia, et natura dependerent. Quare id, quod formam verae cogitationis constituit, in ipsa eadem cogitatione est quaerendum, et ab intellectus natura deducendum» ⁽⁵⁴⁾.

Aparece aquí el tema, proseguido posteriormente en la *Ethica* de que junto a una concepción extrínseca de la verdad, hay una concepción intrínseca que no necesita salir de la idea para asegurarse. La terminología que usa Espinosa es escolástica, procedente probablemente de Suárez, a través quizá de Heereboord ⁽⁵⁵⁾, aunque el uso que hace Espinosa de estas nociones es bastante peculiar. Ya hemos visto que según Espinosa sólo son reales las relaciones causales, siendo todas las demás irreales, y por ello sólo son nombres, denominaciones. Estas relaciones serán extrínsecas cuando se compara una cosa con otra. Esto es lo que sucedería, si para saber lo que es una verdad el camino fuera extraer los caracteres diferenciales que la separan de la idea falsa. Debe bastarnos, dice Espinosa, la consideración en sí, esto es, intrínseca de la idea verdadera, que de paso nos mostrará el defecto que distingue a las otras ideas.

Este carácter propio de la idea verdadera es lo que Espinosa llama su «forma», en uso tan poco escolástico de esta palabra, como el de Descartes ⁽⁵⁶⁾. El primer ejemplo introduce ciertas novedades con respecto a lo afirma-

do en el CT ⁽⁵⁷⁾. Se afirma explícitamente la independencia de la idea verdadera con respecto a la existencia del objeto. Con todo, no nos parece que se imponga una anterioridad esencial. La crítica de Gueroult se centra en la falta de correlato formal de dicha idea, en función de su carácter imaginario, contraponiéndolo a las figuras geométricas que, según Gueroult, si tienen correlato formal. Pero el ejemplo mismo no nos obliga a considerar esto así. Dice que el obrero «ordine concepit», y, puesto que se trata de una idea verdadera, no puede tratarse más que del orden del entendimiento. El obrero no crea una esencia, sino que proyecta una existencia. En cuanto a esto último, es ciertamente una imaginación del artesano, pero en cuanto idea (no, insistimos, en cuanto proyecto) si realmente concibe según el orden, sólo ha dado con una esencia formalmente implicada desde toda la eternidad en la naturaleza de la Extensión. Por tanto tendría correlato formal, aunque no le correspondiera ningún objeto existente. No existiría como modo temporal, pero su esencia estaría incluida en el atributo. Y a esto último, por lo menos en la *Ethica*, también lo llama Espinosa existir ⁽⁵⁸⁾.

Mayor dificultad encontramos en el segundo ejemplo, que parece hacer depender la verdad de la certeza, cuando por la posterioridad del pensamiento reflexivo en que tenemos la certeza, por la exhibición de la verdad objetivamente, con respecto a la idea verdadera directa, no debería ser así. La cuestión se resuelve, no obstante, si consideramos que lo que dice Espinosa es que quien dice que Pedro existe, sin saber si es o no verdad, no tiene, justamente, la verdad, y por eso no puede estar cierto. Si tuviera la verdad, la simple reflexión sobre esta idea le daría la certeza, pues quien sabe, sabe que sabe. La no presencia de certeza implica que no se tiene la verdad, porque la certeza se fundamenta en la presencia de la verdad. Por tanto no se trata en principio de una subjetivación del concepto de verdad, sino que desde el punto de vista de Espinosa, quien habla sin saber si es verdad lo que dice, no tienen propiamente idea, sólo habla, como los papagayos, o, a lo más, imagina. Naturalmente todo esto se funda en la concepción espino-sista de que el conocimiento, o la idea, es esencialmente intuición.

Luego si para tener certeza basta poseer la verdad, la idea verdadera se justifica por sí misma y descubre de paso la falsedad como defecto o carencia. Por tanto, la idea verdadera será más, contendrá más realidad. Por esto dice Espinosa que se da algo real en las ideas por lo que se distinguen las verdaderas de las falsas. También hay que decir que unas ideas verdaderas son más reales que otras, esto es, contienen mayor perfección objetiva (inmanente a la idea), cuestión que es básica para decidir el punto de partida metódico en la idea de Dios. Empieza a apuntarse la cuestión de que para decidir la verdad de la idea no es necesario (ya que ni quizá es posible) consultar con el objeto, porque en la idea misma lo representado ejerce una función vicaria suficiente, si se establece una norma acerca de las cantidades

de realidad objetiva de la ideas verdaderas. Dada, pues, esta diferencia de «quantum» de realidad entre la idea verdadera y la falsa, hay que preguntarse por el fundamento de la diferencia, con objeto de lograr un criterio distintivo interior a la idea. No nos sirve para este fin la distinción entre la idea verdadera y la falsa, en cuanto que aquélla conoce la cosa por sus primeras causas, porque así unas ideas nos llevarían a otras y no daríamos con un criterio interior a la idea, con independencia de que la distinción señalada sea correcta; que concretamente, según Espinosa, lo es.

A partir de aquí, se trata de elevarse al pensamiento del fundamento, que es también el pensamiento fundamental, el entendimiento divino, que por su anterioridad con respecto a toda idea no puede depender de ninguna; lo cual es llevado a cabo por Espinosa en este texto lleno de dificultades. Puesto que el conocimiento reflexivo es la idea de la idea, así como la Naturaleza es el objeto del conocimiento directo, la idea de Dios, o entendimiento infinito, será el objeto del conocimiento reflexivo. Reflexionando sobre la idea de Dios dada, obtendremos una idea reflexiva que no necesitará encadenarse con otras ideas para ser verificada, pues, en ella, la forma de lo verdadero se exhibirá de una manera no relativa.

La explicación del texto dada hasta aquí no incluye elementos no integrables en el sistema. Justamente comienzan las dificultades cuando dice que esta idea verdadera no reconoce el objeto como causa, sino que debe depender de la misma potencia y naturaleza del entendimiento. Esto se entiende, desde el sistema, partiendo de que el Entendimiento es un efecto de la Naturaleza y está constituido formalmente por la totalidad de las ideas. Debido al poder de reflexión de las ideas, cualquier idea reflexiva no dependerá sino de la idea directa y no del objeto de ésta. Por ello, toda la construcción reflexiva no dependerá directamente sino del poder del Entendimiento, con independencia de que éste mismo sea a su vez dependiente de la Naturaleza. A continuación Espinosa nos da un ejemplo hipotético, que ciertamente no expresa su propio pensamiento. En este pensamiento cauteloso hay que mirar «cum grano salis» expresiones del tipo «sicut aliqui... concipiunt». Lo supuesto, según algunos conciben, es una precedencia de la idea con respecto a la cosa. Concepción incompatible con el espinosismo y rechazada en todas sus obras, TIE incluido, pues en este caso habría más ideas que realidades, siendo por el contrario cada verdadera idea representación de una cosa. Pero, desde aquí, estrictamente, no se puede decir que un axioma sea verdadero, estando comprometida la verdad de todo lo abstracto, de toda idea que no sea representación directa de cosa. Esta es la cuestión; negado el supuesto de un entendimiento formador de ideas que carezcan de correlato formal, que no sean símles representaciones de objetos de la Naturaleza, ¿cómo salvaremos la verdad de los axiomas?. ¿Y la de los objetos matemáticos?. Estas dificultades sólo serán aquí analizadas en la medida su-

ficiente para la comprensión del TIE. Afectan, como es patente, a la teoría de los entes de razón que hemos estudiado en otro artículo ⁽⁵⁹⁾. Proseguiremos, pues, el análisis, teniendo como objetivo la aclaración del concepto de Entendimiento del TIE, gravemente complicada por esta cuestión. No olvidemos que ser idea verdadera implica formar parte del Entendimiento infinito.

Aunque el fundamento de la verdad de las ideas que carecen de objeto existente en la Naturaleza no reside en la hipótesis puesta en el ejemplo, se prosigue el análisis de estas ideas verdaderas, a cuyo contenido objetivo no corresponde un objeto en la Naturaleza: «hoc igitur ut investigetur, ideam aliquam veram ob oculos ponamus, cujus objectum maxime certo scimus a vi nostra cogitandi pendere, nec objectum aliquod in Natura habere» ⁽⁶⁰⁾. Introducimos, pues, una escisión entre las razones y las causas, entre lo pensable y lo que es, intolerable desde el punto de vista de la *Ethica* ⁽⁶¹⁾. No es suficiente para resolver esta cuestión apelar a que Espinosa pone como ejemplo un ente de razón, una figura, que como tal es reconocido un poco más adelante: «et quamvis, ut dixi, circa figuras, et caetera entia rationis...» ⁽⁶²⁾. El problema permanece en cuanto que los entes de razón no son ideas, porque carecen de contenido inteligible propio, ya que si algo es inteligible, es o puede ser, esto es, es real. Otra manera de interpretar el texto señalaría que lo afirmado es que las figuras no tienen correlato actual, esto es, existente y sí correlato formal esencial. Esta es la posición de Gueroult ⁽⁶³⁾. Pero el texto dice «in Natura» sin la menor alusión a la existencia. Además esta explicación oscurece el hecho de que Espinosa llame a las figuras entes de razón. Enfrentado a este problema, Gueroult dice que las figuras según Espinosa son entes de razón en cierto sentido y no lo son en otro, con lo que reparte en estos dos sentidos las exigencias contradictorias de lo que Espinosa afirma acerca de las figuras ⁽⁶⁴⁾. El problema de fondo no es otro que el reconocimiento o negación de una actividad intelectual que no sea un puro reflejo de la Naturaleza, lo que, si fuera reconocido, implicaría que hay modos de pensar verdaderos que carecen de correlato en la Extensión. Esto es incompatible con el sistema incluso en el estadio preliminar expuesto en el TIE, pues pensar es reflejar lo real: «deinde omnes ideae ad unam ut redigantur, conabimur eas tali modo concatenare, et ordinare, ut mens nostra, quoad ejus fieri potest, referat objective formalitatem naturae, quoad totam, et quoad ejus partes» ⁽⁶⁵⁾. El orden del Entendimiento sólo es reflejo o representación del orden causal de la Naturaleza, y sólo por ser así podemos pasar de lo cogitable al ser. El punto es, pues, central para la coherencia del racionalismo espinosista.

Aceptando que haya ideas verdaderas que carecen de objeto en la Naturaleza, analicemos el ejemplo puesto acerca de la esfera. Dice Espinosa que para formar su concepto podemos forjar causas «ad libitum», por ejemplo,

un semicírculo que gire alrededor de su eje. La ficción de la causa no alterará la unidad inteligible del concepto de esfera. Añade que, si afirmara que los semicírculos giran, aisladamente, esto sería falso, y que sólo es verdadero en relación al concepto de esfera. El concepto de verdad (y correlativamente el de falsedad) aquí implicado se funda en una teoría analítica del juicio: afirmar el predicado «gira» del sujeto «semicírculo» es falso, porque el predicado no resulta del análisis del sujeto. En cambio predicar de la esfera que es la figura resultante del giro de un semicírculo sobre su eje es verdadero, porque constituye justamente su definición genética, esto es, un análisis de uno de sus posibles modos de constitución.

De aquí resulta la definición de falsedad: «quare falsitas in hoc solo consistit, quod aliquid de aliqua re affirmetur, quod in ipsius, quem formavimus, conceptu, non continetur» ⁽⁶⁶⁾. Esta teoría analítica del juicio encontrará su desarrollo posteriormente en Leibniz. En relación con las ideas simples y la combinatoria, la teoría analítica del juicio se transformará en un análisis de los conceptos, quedando vacía la función del juicio, entendida como mera unión. Esta es la estructura general, según Leibniz, de todas las verdades «a priori». Dice Martin que, «en connexion avec la théorie des concepts Leibniz arrive à la thèse générale: en tout jugement vrai le prédicat est contenu dans le sujet» ⁽⁶⁷⁾.

Volviendo a Espinosa, dada la definición de falsedad se ve inmediatamente que es sólo aplicable a conceptos compuestos. Acerca de lo simple no hay posibilidad de error; por tanto las ideas simples no pueden no ser verdaderas. El problema del método analítico es el de determinar qué sea lo simple (ideas simples, sensaciones simples, átomos lógicos, etc.). Espinosa nos da varios ejemplos de pensamientos simples: la idea de semicírculo, movimiento, cantidad, etc. ⁽⁶⁸⁾. Fijémonos en el primero. ¿En qué sentido es simple la idea de semicírculo? Haciendo un análisis del contenido de la idea la podremos descomponer tanto como queramos, de modo que es difícil de sostener que sea una idea objetivamente simple. El único motivo que encontramos para sostener que la idea de semicírculo es simple es que sea subjetivamente simple, esto es, que sea captada de un vistazo, «uno intuitu». Esto, como sabemos, pertenece al cuarto género de conocimiento, pero observemos que no se trata de la simplicidad del objeto, sino de la del modo de su concepción. Esta diferencia no está reconocida en el sistema, en otros términos, no la hay en él, y cuando no hay distinción, hay confusión. Esta confusión se basa en que la intuición capta todo el objeto tal como es, y si lo capta simplemente (y no habiendo ninguna propiedad específica del modo de conocer, ninguna distancia entre sujeto y objeto en la intuición) entonces el objeto será simple. Por esto, según Espinosa, podemos formar todas las ideas simples que queramos sin el menor riesgo de error, pues todas ellas son claras y distintas. Si son distintas, son ya claras, y no pueden

dejar de ser distintas porque son simples.

La pregunta siguiente es, ¿por qué potencia puede nuestra mente formar ideas y hasta donde se extiende esta potencia?. ¿Será esta potencia de pensar algo distinto del poder de la idea?. Espinosa constata que esta potencia no se extiende al infinito, pues cuando afirmamos algo que no está contenido en el concepto que formamos, hay falta de percepción. De aquí proceden los pensamientos mutilados, esto es, aislados o abstractos que, percibiendo una parte del objeto, no distinguen entre la parte que perciben y el resto del objeto, por lo que son confusos.

Puesto que pertenece a la naturaleza de un ser pensante formar ideas verdaderas, ¿cuál es, pues, la base ontológica del error?. Esta no es, ciertamente, una pregunta estrictamente metódica, sino que pertenece a la Filosofía natural, pero, sin embargo, en este lugar, responde Espinosa: «ideas inadæquatas ex eo tantum in nobis oriri, quod pars sumus alicujus entis cogitantis, cujus quaedam cogitationes ex toto, quaedam ex parte tantum nostram mentem constituunt» ⁽⁶⁹⁾. Por cierto, que esta respuesta no es dada cuando al final del TIE se investiga la definición de Entendimiento, quedando en suspenso. Aquí está claro que el Entendimiento, finito o infinito, es las ideas que tiene y, por tanto, su poder de pensar no será otra cosa que el poder de sus ideas.

Para concluir, las ficciones se producen cuando de una cosa tenemos percepción (en el mejor de los casos, clara y confusa), y también tenemos además idea, surgiendo la ficción cuando mezclamos los datos corporales con las ideas, quedando éstas afectadas de confusión. Explicación ésta en la línea cartesiana de «abducere mentem a sensibus», siendo lo sensible estorbo a lo intelectual, el cuerpo a la mente. Según Espinosa, el conocimiento «ex auditu», el que se efectúa mediante signos «ad placitum» y el de pura experiencia, son por naturaleza confusos y, por tanto, abstractos. Esto último a causa de que siempre toman la parte por el todo, siendo éste lo concreto. Abstracta es la parte aislada del todo. Por esto, en el sistema, la percepción sensible y el juicio de existencia temporal son considerados abstractos. También se nos dice que los axiomas son abstractos, debido a que no se refieren a cosas, en lo cual hay otro concepto de abstracción. Debido a esto, el sistema deductivo, la *Ethica*, usa axiomas, pero se fundamenta en las definiciones. Los axiomas, aun siendo verdaderos, no nos dan la esencia de ninguna cosa. En consecuencia, dice Espinosa que hay que proceder de la manera menos abstracta posible, partiendo de los primeros elementos, que son simples, todo lo contrario de abstractos, esto es, confusos, como lo son las ficciones, falsedades, e ideas dudosas, ⁽⁷⁰⁾ que se evacúan por la simple presencia de la verdad, atestada en las ideas simples que son todas ellas claras y distintas.

NOTA SOBRE LA MEMORIA Y EL OLVIDO

Después de tratar de la idea verdadera y de su distinción con respecto a las forjadas, falsas y dudosas, Espinosa presenta, a manera de complemento de esta primera parte del método, un análisis de la memoria y el olvido, con vistas a aclarar que es lo que constituye las fuerzas («vires») del entendimiento. Señala Espinosa que la memoria se fortifica con ayuda del entendimiento, pero también sin ella. En el primer caso, el fortalecimiento se debe al orden propio del entendimiento que facilita la labor de retención. En el segundo caso, por la fuerza con la que la cosa singular corporal afecta a la imaginación, o al sentido «quem vocant communem» ⁽⁷¹⁾. Se trata de la fuerza de una cosa corporal singular, porque sólo las cosas singulares afectan a la imaginación, y de éstas, sólo las corporales. De aquí se desprende que la memoria es distinta del entendimiento y que en el puro entendimiento no hay memoria, ni, correlativamente, olvido.

La memoria que, por supuesto, no es una facultad, (se trata pura y simplemente de los actos de memoria), es un mixto de sensible e inteligible dependiendo el elemento intelectual del sensible o corporal, que ocupa el lado activo. Por tanto cae dentro del conocimiento mutilado o confuso, quedando definida como «nihil aliud, quam sensatio impressionum cerebri, simul cum cogitatione ad determinatam durationem sensationis» ⁽⁷²⁾. Puesto que en el entendimiento puro no hay memoria, porque se sitúa en el eterno presente, ésta, como posibilitadora de las síntesis temporales en que se hace descansar generalmente la conciencia de identidad personal, no ocupa ningún lugar en el sistema. La única respuesta a la pregunta, ¿quién es inmortal?, es: las ideas verdaderas. Según Espinosa, la identidad que sostiene la memoria es puramente imaginativa, como puramente imaginaria es la concepción habitual del sujeto. No otro es el sentido de la expresión: «nisi quod nunquam, quod sciam, conceperunt, uti nos hic, animam secundum certas leges agentem, et quasi aliquod automa (sic) spirituale» ⁽⁷³⁾. Interpretar cuando Espinosa dice que la mente es activa, que sea algo anterior a sus ideas buscando rastros de ideogénesis, o interpretando el ser formal de las ideas con ayuda de los que los escolásticos llaman conocimiento «in fieri», es un puro contrasentido, porque el sujeto no es otra cosa que la idea dada. No hay, pues, lugar para comparar; lo que los escolásticos llaman sujeto espiritual es para Espinosa algo imaginario, y lo que en Espinosa hace de sujeto, desde un punto de vista tradicional, no es alguien, esto es, no es nadie ⁽⁷⁴⁾. Anteriormente ha salido la palabra «automata» en el TIE ⁽⁷⁵⁾, referido a los escépticos. Allí el sentido de la palabra era cartesiano. Con ella se señalaba que los escépticos, al impedirse el uso del pensamiento afirmativo, eran como animales, reduciéndose, pues, a un puro mecanismo corporal. Aquí, la palabra tiene un sentido completamente distinto. Obsérvese que el mismo

Espinosa señala la originalidad de su posición con respecto a la naturaleza del alma o mente. El alma, en cuanto pasiva, sufre causalidades exteriores, y en cuanto es activa, sabe física, cayendo la eternidad del lado de lo concedido.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Utilizamos para las obras de Espinosa, La edición de C. Gebhardt, *Spinoza Opera*, IV vols. Carl Winter, Heidelberg, 1925. TIE; G, II, 8.
- (2) TIE; G, II, 7.
- (3) L. Terrasse, en *La doctrine spinoziste de la vérité d'après de «Traité de la Réforme de l'Entendement, en Chronicon Spinozanum*, 1923 dice que, «ce qui permet à la théorie spinoziste de la connaissance de se constituer, c'est un fait intelligible en soi, mais qu'il faut accepter comme tel au début: l'existence certaine de cette connaissance même, c'est-à-dire la possession d'une idée vraie donnée», pág. 206. Que no sea tarea metódica la explicación de la idea verdadera dada, no quiere decir, desde el punto de vista de Espinosa, que sea un dato irracional. La posición de Terrasse depende de una valoración negativa de la intuición intelectual, punto de vista que puede ser verdadero, pero que, sin duda, no es espinozista.
- (4) TIE; G, II, 14. (5) *Ibid.*, nota k. (6) TIE; G, II, 15, nota n. (7) Et. II, 11. (8) Et. II, 13. (9) Por ej. en Et. I, 15. (10) Et. II, 30. (11) Et. I, 28. (12) Et. II, 27. (13) Et. II, 47. (14) Et. II, 46. (15) Et. V, 24.
- (16) Gueroult y Deleuze sostienen que la esencia de Dios no es el punto de partida del sistema, sino que es construida a partir de las sustancias de un sólo atributo en las primeras proposiciones de la *Ethica*, que, según ellos, no serían hipotéticas. Cf. Gueroult, *Spinoza*, I, Aubier-Montaigne, París, 1968, págs. 107-140. Deleuze, *Spinoza et la méthode générale de M. Gueroult*, en *Rev. de Mét et de Mor*, 74, 1976, pág. 430 y ss.
- (17) TIE; G, II, 16. (18) TIE; G, II, 10. (19) TIE; G, II, 13.
- (20) TIE; G, II, 10. La diferencia entre lo que aquí se señala con respecto al conocimiento mediato y lo que se dice en los otros libros de Espinosa es suficiente, para que tomemos de aquí en adelante la precaución de suspender la referencia a otros libros, ante la posibilidad de que el TIE tenga un contenido diferenciado con respecto a la teoría del entendimiento y las ideas.
- (21) TIE; G, II, 13. (22) TIE; G, II, 12.
- (23) Cf. J. Zubimendi *La teoría de las ideas en Espinosa*, en *Universitas Tarraconensis*, IV, 1, 1982, págs. 83-102.
- (24) TIE; G, II, 14. (25) TIE; G, II, 15.
- (26) Husserl, *Méditations cartésiennes*, Vrin, París, 1969, pág. 9.
- (27) El comentario se ajusta al texto dado. No olvidemos, sin embargo, que la obra citada clausura este modo de pensar y que no sería estrictamente aplicable a obras posteriores de Husserl.
- (28) TIE; G, II, 15.
- (29) L. Brunschvicg, *Spinoza et ses contemporains*, P.U.F. París, 1971, pág. 22.
- (30) L. Brunschvicg, *Op. cit.*, pág. 32.
- (31) E.E. Harris, *Body-Mind relation in Spinoza's philosophy*, en *Spinoza's Metaphysics*. Ed. por J.B. Wilbur, Van Gorkum, Assen, 1976, pág. 14.
- (32) E.E. Harris, *Op. cit.*, pág. 16. (33) E.E. Harris, *Op. cit.*, pág. 18.
- (34) S.P. Kashap, *Thought and Action in Spinoza*. En *Studies in Spinoza*. Ed. por S.P. Kashap. Univ. of California Press, Berkeley, 1972, pág. 337.

- (35) I. Falgueras, *La «res cogitans» en Espinosa*, Eunsá, Pamplona, 1976, pág. 124.
- (36) A. Léon, *Les éléments cartésiens de la doctrine spinoziste sur les rapports de la Pensée et de son objet*. Alcan, París, 1907. págs. 79-80.
- (37) Vide. H.F. Hallet, *On a Reputed Equivocal in the Philosophy of Spinoza*, en *Studies in Spinoza* Ed. Cit. Y Vidal Peña, *El materialismo de Spinoza*. Rev. de Occ. Madrid, 1974, pág. 46, Nota 74.
- (38) H. Barker, *Notes on the Second Part of Spinoza's «Ethics»*, en *Studies in Spinoza*, Ed. Cit. III, pág. 157.
- (39) TIE; G, II, 15. (40) Cf. TIE; G, II, 18-19. (41) TIE; G, II, 16. (42) TIE; G, II, 16.
- (43) TIE; trad. de Appuhn, *Spinoza Oeuvres*. Flammarion, París, 1964, par. 28, T.I., pág. 192.
- (44) TIE; G, II, 16.
- (45) Deleuze introduce una distinción entre ambos, necesaria para hacer coherente su interpretación de la teoría de los atributos Cf. *Spinoza y el problema de la expresión*, Muchnik ed. Barna, 1975, pág. 59.
- (46) TIE; G, II, 16-17. (47) TIE; G, II, 16, nota p. (48) TIE; G, II, 19. (49) TIE; G, II, 20. (50) TIE; G, II, 22. (51) TIE; G, II, 24.
- (52) Vignaux aplica esta frase al Nominalismo. La frase completa es, «el nominalismo medieval consiste en una manera de pensar, en una estructura mental, en un cierto ritmo de descomposición del espíritu y de lo real», en *El pensamiento, en la Edad Media*, F.C.E. México, 1971. Pág. 9.
- (53) M. Guérout, *Spinoza*, I, Apéndice I, p. 414, nota: «Spinoza écrit cependant: «Si quelque ouvrier (...) a conçu un ouvrage bien ordonné, encore que cet ouvrage n'ait jamais existé et ne doit jamais exister, la pensée ne laisse pas d'en être vraie, et cette pensée reste la même que cet ouvrage existe ou non», ce qui contredit directement, à tous les textes précédemment cités, et particulièrement à la «Lettre IX, à de Vries». C'est que Spinoza veut faire saisir ici comment la vérité d'une idée ne consiste pas dans la correspondance de fait entre elle et une chose extérieure, mais dans son caractère intrinsèque. L'exemple est critiquable en ce qu'il porte sur la cohérence interne d'un «agencement particulier dû à la fantaisie guidée par la raison», et non sur des «structures essentielles» que l'entendement, comme puissance du vrai, est capable de déterminer lui-même par sa spontanéité, par exemple les notions géométriques, qui, quoique ne correspondant pas à des choses existant dans la durée, témoignent intrinsèquement de leur vérité immuable et ont un corrélat nécessaire dans une essence formelle, réelle hors d'elles. Bref, Spinoza néglige, en l'espèce, la distinction importante qu'il a établie dans la «Lettre IX à de Vries», entre la concevabilité simplement subjective et la concevabilité objective ou réelle d'une chose. On doit noter, au surplus, que le concept d'un plan (d'architecte, d'ouvrier, etc), n'est pas rien d'autre qu'un concept de fin étant par définition, un mode de la pensée sans corrélat actuel, ne saurait être une idée proprement dite». Este análisis de Guérout encubre dificultades aún mayores. Cf. J. Zubimendi, *El problema de los entes de razón en Espinosa*, en *Universitas Tarraconensis*, III, 1981, pág. 37-46.
- (54) TIE; G, II, 26-27.
- (55) Heereboord, en sus *Meletemata philosophica*, pág. 29, llama a Suárez «omnium metaphysicorum papam atque principem». Cit. en Freudenthal, *Spinoza und die Scholastik*, en *Philosophische Aufsätze E. Zeller gewidmet*, Leipzig, 1887, pág. 105.
- (56) Para ver el uso cartesiano de «forma de la idea», Cf. Cronin, *Objective being in Descartes and in Suarez*. Gregorian U. P., Roma, 1966, págs. 14-16.
- (57) No obstante en el mismo *Court Traité*, en nota, podemos encontrar una afirmación semejante en la explicación del concepto de esencia, o naturaleza: «Entendez, cette nature déterminée par quoi la chose est ce qu'elle est, et qui ne peut en être en aucune façon séparée, sans que la chose elle-même soit aussitôt anéantie; c'est aussi qu'il appartient par

exemple à l'essence [wezen] d'une montagne d'avoir une vallée ou que l'essence d'une montagne consiste en ce qu'elle a une vallée, ce qui est une vérité éternelle et immuable. Et doit toujours être dans le concept d'une montagne, même si elle n'a jamais existé [was, era, ha sido] ni n'existe [is, es]» CT. I, 1, nota 1; App. I, 44; G, I, 15. La palabra exacta para «esencia» es «wezenheid». No obstante «wezen» funciona como «ser» y «esencia», lo que es, ciertamente, significativo.

- (58) Cf. *Ethica* II, 8, Cor. (59) Cit. en nota 53. (60) TIE; G, II, 27.
- (61) Esta misma escisión es incompatible con otro texto del TIE; G, II, 29, nota a: «...adeoque mens plus posset intelligere, quam Natura praestare, quod supra falsum esse constitit».
- (62) TIE; G, II, 35. (63) Cf. nota 53.
- (64) Cf. Gueroult, *Spinoza*, T. I, Ap. I, pág. 420-422.
- (65) TIE; G, II, 34. (66) TIE; G, II, 27.
- (67) G. Martin, *Leibniz, Logique et Métaphysique*, Beauchesne, París, 1966, pág. 48: La exposición general de la teoría analítica del juicio, en págs. 46-54.
- (68) TIE; G, II, 27. (69) TIE; G, II, 28.
- (70) La crítica de la idea dudosa constituye un duro ataque al método cartesiano. Se lleva a cabo en TIE; G, II, 29-30.
- (71) TIE; G, II, 31. (72) *Ibid.* (73) TIE; G, II, 32.
- (74) En castellano queda forzado en decir «es nada».
- (75) TIE; G, II, 18.

** Editorial EU*

AGUILAR ALONSO, A. *La Dislexia como respuesta*, Barcelona 1983;
230 páginas; 24 x 17 centímetros.

Indice: INTRODUCCION. -PRIMERA PARTE: . Historia y Concepto de la dislexia.- 2. Psicopatología de la comunicación: lo que no es dislexia.- 3. Teorías etiológicas.- 4. El comportamiento del disléxico.- SEGUNDA PARTE: 5. Una teoría genética y estructural.- 6. Algo más sobre las variables de la dislexia.- 7. La personalidad del disléxico. Exploración, diagnóstico, pronóstico y reeducación.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

** Editorial NARCEA*

GONZALEZ SOTO, A.P.; NAVES, S. y SALVAT, A. *Matemáticas. Programación didáctica en Bachillerato*. Madrid. 1983. 218 págs. 17 x 18,5 cm. Col. «Educación hoy».

Indice: 1. INTRODUCCIÓN.- 2. La Tecnología Didáctica.- 3. La programación.- 4. El estudio de las condiciones previas o exploración inicial.- 5. Los objetivos generales y específicos.- 6. Análisis, selección y organización de contenidos.- 7. Los objetivos operativos.- 8. Medios: actividades y recursos.- 9. Metodología. - 10. Evaluación de los resultados del proceso.- 11. Estudio de tiempos.- 12. Los Seminarios didácticos y los Equipos Docentes.- 13. Bibliografía.

NORMAS PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

- 1.- Los autores remitirán sus manuscritos a la Secretaría de Redacción (Plaza Imperial Tarraco, 1) para su selección de acuerdo con los criterios *formales* y de *contenido* de cada número de la Revista.
- 2.- El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma:
 - 2.1 *Trabajos empíricos*: Introducción, Método. Resultados. Discusión. Referencias.
 - 2.2 *Trabajos teóricos*: Introducción y planteamiento del problema. Desarrollo del tema. Conclusiones. Referencias.
- 3.- Todos los trabajos deberán ser presentados, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4, por una sola cara, a dos espacios, y con un margen amplio.
- 4.- La extensión de los trabajos no sobrepasará las **quince páginas**.
- 5.- Al comienzo de cada artículo deberá figurar un *resumen* en castellano y un *summary* en inglés. No deberá exceder de 150 palabras cada uno.
- 6.- Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
 - 6.1 Libros: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, *título del libro subrayado*, lugar de edición, editorial, y año de edición por orden.
 - 6.2 Revistas: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, *nombre de la revista subrayado*, número de volumen, número de la revista cuando proceda; entre paréntesis, año de edición y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
- 7.- Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. En las citas textuales el texto irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor, año de publicación y las páginas de que se ha extraído, todo ello entre paréntesis.
- 8.- *Palabras clave* (key words): Es recomendable incluir dos o tres «palabras clave» que identifiquen el campo y área en la que se encuadrará el trabajo.
- 9.- Se evitarán en lo posible las notas a pie de página. En ningún caso, éstas servirán para introducir referencias bibliográficas (véase punto 7).
- 10.- Las tablas o cuadros deberán ir numeradas encima con «romanos» correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
- 11.- Los gráficos o figuras se presentarán en papel vegetal, fotografía o tinta china, con numeración «arábiga» y debajo del diagrama. Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.
- 12.- El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 25 separatas de su artículo.
- 13.- Las ideas y opiniones expresadas en los trabajos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no se identifican necesariamente con las de la línea editorial.

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

SUMARIO DE LOS ULTIMOS NUMEROS PUBLICADOS:

Volumen III Números 1 y 2 (1981): Salvador De BROCA i TELLA: *La metafísica en Kant.*- Daniel GUTIERREZ RAMOS: *Analogía y univocidad en el concepto de certeza.*- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *El problema de los entes de razón en Espinosa.*- Gabriel COMES y Bonifacio JIMENEZ: *Actitud de los castellano-parlantes frente a las enseñanzas «del» y «en» catalán.*- Angel Pío GONZALEZ SOTO: *Interdisciplinariedad y «Sistema de Unidades Modulares de enseñanza-aprendizaje»: aportaciones metodológicas.* María Teresa VAZQUEZ PRADA: *Instituciones educativas en el siglo XVIII: aspectos concretos de la enseñanza en Tarragona.*- Angel AGUILAR ALONSO: *Respuestas vegetativas e instrumentales de lectores y disléxicos.*- Misericordia CAMPS y Estanislao PASTOR: *Estructuración de contenidos en la MLP, resolución de problemas y situación de enseñanza aprendizaje.*- Estanislao PASTOR MALLOL: *Actitudes básicas de los adolescentes ante la vida.*- José María ROMAN y Gonzalo MUSITU: *Modificación de actitudes en función de sus génesis.*- Salvador TOMAS y Estanislao PASTOR: *Jerarquía de necesidades en una población laboral.*-

Volumen IV Números 1 y 2 (1982): Angel AGUILAR ALONSO: *Personalidad del dixelesico.*- Gabriel COMES y Bonifacio JIMENEZ: *Comprensión lectora y comunicación.*- Enrique FUENTES GOYANES: *El cine científico: una actividad académica normal.*- Angel Pío GONZALEZ SOTO: *Comunicación y Medio Educativo: algunos instrumentos de acción didáctica.*- Gonzalo MUSITU y José-María ROMAN: *Autoconcepto: una introducción a esta variable intermediaria.*- Estanislao PASTOR y OTROS: *La creatividad en la adolescencia y su incidencia en la resolución de problemas.*- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *La teoría de las ideas en Espinosa.*- Angel Pío GONZALEZ SOTO: *El lenguaje en los niños de 1 año: una escala experimental de observación.*- Salvador TOMAS y Estanislao PASTOR: *La satisfacción en el trabajo: un estudio sobre la teoría de Herzberg.* Antonio ANDRES PUEYO: *El concepto de «Display» en Etología.*- Angel AGUILAR ALONSO: *Psicología y Filosofía: psicología científica y humanista.*- Salvador DE BROCA i TELLA: *Eros y Agape.*- Misericordia CAMPS y Estanislao PASTOR: *Redes estructurales de memoria y aprendizaje: un método empírico de análisis.*- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *El pasivismo cognoscitivo en el «Korte Verhandelng» de Espinosa.*- José-María ROMAN y Gonzalo MUSITU: *Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos.*-



FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES

Plaça Imperial Tàrraco, 1 Tel. 21 07 53

TARRAGONA (Espanya)