



Universidad de Sevilla  
Departamento de Psicología Experimental  
Doctorado en Aprendizaje y Cognición

***La influencia de variables culturales en la construcción del concepto “frontera” en personas residentes en H. Matamoros, Tamaulipas, México y Brownsville, Texas, Estados Unidos.***

Trabajo presentado por:  
Ma. Del Rosario Contreras Villarreal  
Maestra de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México  
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias,  
Educación y Humanidades.

Directora: Dra. Mercedes Cubero Pérez  
Profesora Titular de la Universidad de Sevilla  
Departamento de Psicología Experimental  
Laboratorio de Actividad Humana.

Sevilla, Septiembre, 2011



## DEDICATORIA

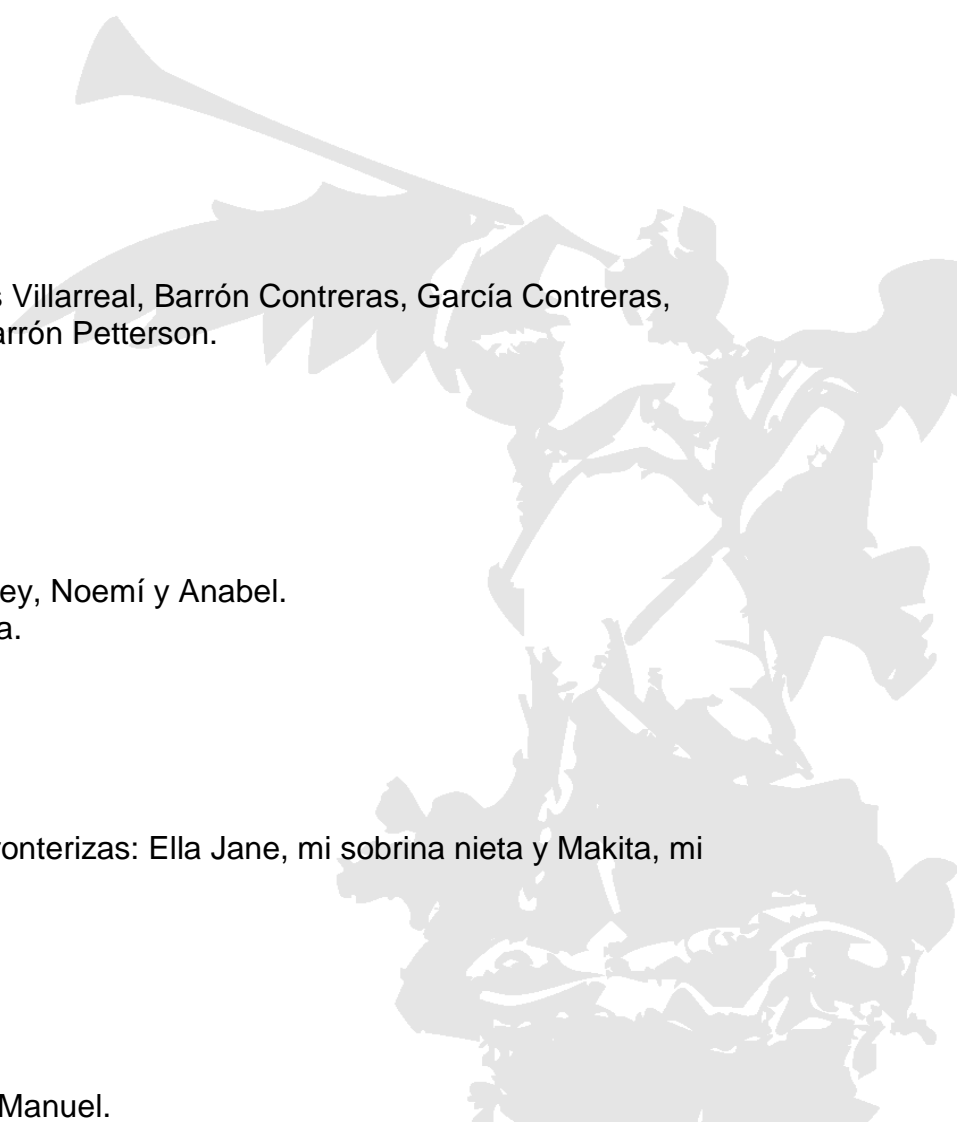
A las familias: Contreras Villarreal, Barrón Contreras, García Contreras, Guzmán Rodríguez y Barrón Petterson.  
Mi familia.

A mis hijos: Jesús Herbey, Noemí y Anabel.  
Son el motivo de mi vida.

A dos hermosas niñas fronterizas: Ella Jane, mi sobrina nieta y Makita, mi nieta.

A un buen Amor: Víctor Manuel.

Y a Dios por darme fuerza para terminar este trabajo.





## AGRADECIMIENTOS

**Dra. Mercedes Cubero Pérez**

**Por su generosidad al compartir sus conocimientos y por su apoyo decidido**

A las Universidades de Sevilla, Autónoma de Tamaulipas y la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades y sus autoridades.

Por las facilidades para realizar mi estudio.

Al Sr. Arthur Terry Robinson

Por su participación entusiasta en el trabajo de campo.

A mi hija Anabel

Por su apoyo en la revisión del documento final.

A quienes participaron en las entrevistas y solo por mencionar algunos de ellos: Maruca, Ramiro, Felizardo, Juan Antonio, Corina, Don Adán, Tere, Edith, Marisol, Sra. Marisol, Ileana, Mtra Carolina, etc.



## Una historia de Frontera, La familia Oviedo.

En plena revolución Mexicana fue cuando ellos salieron de Zaragoza, Nuevo León rumbo a la capital del estado, Monterrey por orden de “Don Chano” quien fue Don Evaristo Castillo, el padre de mi abuela Julia y esposo de Doña Manuelita, hombre muy orgulloso y caprichudo y de mal carácter. Tenía Don Chano un caballo de pura sangre, con su freno y su montura bordado en plata y oro. Pasó el general Villa y le gustó, ellos robaban vacas para comer y lo que sobraba lo dejaban tirado, se iban de prisa porque venían los contrarios y Villa que vio el caballo, ordenó que se lo llevaran, pero Don Chano se negó y contestó con palabras que a Villa no le gustaron, los corrió y no les dio el caballo. El ejército de Villa se fue por un tiempo pero volvieron y el caballo no se les olvidó, ni la ofensa. Don Chano prevenido ya de la llegada de los revolucionarios había hecho un pozo en la tierra donde metió el caballo y ya no lo sacó, ahí le daba de comer, arriba del pozo cubrió con una nopalera y sólo dejaba entrar y salir el aire. A su esposa Manuelita ya le había dicho “que si Villa lo mataba, ni así le dieran el caballo y que se fueran a Monterrey donde el tenía un hermano”. Pronto Villa lo mandó traer y Don Chano no quiso hablar, menos darles el caballo, por la tarde lo colgaron en la plaza de Zaragoza y así murió Don Evaristo Castillo. En la noche su familia lo descolgó, lo veló un rato y lo enterraron en su huerta bajo un membrillo. Casi al término del entierro, la familia salió del pueblo, cargaron lo que pudieron en los burros y caballos y salieron para Monterrey atravesando la sierra. Eran Doña Manuelita, su hija o sea mi abuela Julia, su esposo, mi abuelo Tiburcio, tres niños, mi tía Andrea de siete años, mi mamá de cinco años y mi tío José Oviedo de tres años.

Fue muy largo el viaje y muy penoso, no sé cuantos días pero llegaron a Monterrey, traían pesos de plata en una funda de víbora y el caballo que también valía pero por aquel entonces vino una enfermedad muy cruel fiebre muy alta que le llamaron “Influenza española”. Todos se enfermaron, ahí vendieron el caballo bonito de Don Chano para comprar medicina y curarse y al poco tiempo también se enfermaron de viruela, ahí vendieron la montura del caballo y sólo conservó mi abuelo el freno, que yo lo vi con mi tía en San Benito, Texas. Cuando se recuperó la familia de la enfermedad tomaron el tren a Matamoros, Tamaulipas decía mamá que llegaron cuando hacía mucho frío y mi abuelo entonces con el dinero que les quedó tramitó el pasaporte para ir a Estados Unidos, decía mamá que en ocho días les dieron el pasaporte familiar era Doña Manuelita, la viuda y su hija Julia y su yerno, mi abuelo Tiburcio Oviedo, mi tía Andrea, mamá Juanita y mi tío José Oviedo. El pasaporte familiar costó entonces \$18.00 dólares que se pagaron en plata que era lo que traía la familia. Mi abuelo decidió que se quedaran en San Benito, muy cerca de la frontera con México, para ese entonces en San Benito había un barrio mexicano que se llamaba “el puente de los amores” y ahí vivieron.

Cuando mi abuelo murió de 85 años, le hicieron honores porque toda su vida fue muy trabajador y fue de los fundadores de la sociedad “Benito Juárez” y ayudaba a organizar fiestas el 16 de septiembre por la independencia de México, en San Benito. Yo alcancé a ver las fiestas en la resaca, ponían algo como un río de puras flores naturales y de los colores de la bandera mexicana y que con letras grandes tuviera escrito “viva México”. Cuando él murió a los 85 años dijeron “aquí murió un ciudadano mexicano que nunca quiso tomar la ciudadanía americana” el había dicho: “cuando me vaya a mi México, me voy a llevar todo esto” y señalaba siempre una caja de herramienta, pero su sueño no pudo ser porque ya habían echado raíces sus hijos y sus nietos allá.

Todos los Oviedo que viven en el Valle de Texas, son descendientes de la familia Oviedo Castillo que emigró en 1913, en plena revolución. Nacieron más hijos texanos y trabajaron por contrato desmontando para hacer camino, después las siembras y cosechas, de algodón, naranja, toronja y tomate.

Narrado por Doña Ana María Villarreal Oviedo





## INDICE

<b>INTRODUCCION</b>	1
<b>1ª PARTE- MARCO HISTÓRICO-CONTEXTUAL</b>	9
<b>CAPÍTULO I. Marco Histórico-Contextual</b>	
1. Introducción.	11
2. La cultura.	13
3. La frontera.	22
4. Construcción histórica de dos marcos sociales y culturales en la frontera Tamaulipas (México) -Texas (Estados Unidos).	25
4.1. El reparto de tierras.	26
4.2. El desarrollo y colonización de los estados de Texas y Tamaulipas.	30
4.2.1. El Estado de Texas.	30
4.2.2. El Estado de Tamaulipas.	34
4.3. La guerra entre Estados Unidos y México.	35
4.4. Tratado de paz, Amistad y Límites y arreglo definitivo entre la República Mexicana y los Estados Unidos del Norte (Tratados de Guadalupe-Hidalgo).	38
4.5. Políticas migratorias entre Estados Unidos y México.	40

## **2ª PARTE- MARCO TEÓRICO** 47

### **CAPÍTULO I. La Psicología Histórico-Cultural. El enfoque de Vygotski.**

1. Introducción.	49
2. Principales tesis de la Psicología Histórico-Cultural sobre el desarrollo del psiquismo.	53
2.1. La construcción social de la mente. La transición del funcionamiento interpsicológico a lo intrapsicológico: la internalización.	67
2.2. El papel instrumental del lenguaje. El significado de la palabra.	71
3. La perspectiva vygotkiana sobre la formación de conceptos.	77
3.1. Dimensión Ontogenética-Evolutiva. Fases de la formación de conceptos.	80
3.2. Dimensión histórico-cultural. Conceptos cotidianos versus científicos.	88
3.3. Estudios transculturales sobre formación de conceptos.	92
3.4. Críticas a los estudios transculturales de formación de conceptos.	99

### **CAPÍTULO II. LA EXTENSIÓN DE LA DETERMINACIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE LA MENTE HUMANA. EL CÓMO DE LA TRANSICIÓN DE LO SOCIAL A LO INDIVIDUAL**

1. Introducción.	103
2. Propuestas conceptuales.	104
2.1. La teoría de la Actividad.	104
2.2. Actividad e interacción social.	110
2.3. La heterogeneidad de las actividades y de los modos de pensamiento.	115

2.3.1. La hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal.	118
3. Escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento.	121
3.1. El cómo se adquieren los productos culturales.	127
3.2. Tipología del pensamiento.	132
<b>CAPÍTULO III. El papel del lenguaje en la relación culturalmente: qué cambia en el pensamiento verbal a lo largo de su desarrollo</b>	
1. Introducción.	137
2. La dialogicidad.	140
3. Relación entre escenarios de actividad y géneros de discurso.	144
3.1. Los géneros discursivos.	145
3.2. El concepto de privilegiación.	147
4. Relación entre modos de discurso y tipos de pensamiento.	151
4.1. La naturaleza semiótica de la mente.	152
4.2. Pensamiento como modo de argumentación.	156
4.2.1. Pensamiento narrativo, pensamiento proposicional.	157
<b>3ª PARTE- ESTUDIO EMPÍRICO</b>	173
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO.</b>	
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1. Introducción.	175
2. Objetivos del estudio.	177
2.1. Objetivo general.	177
2.2. Objetivos específicos.	177
3. Justificación.	178

4. Hipótesis.	179
4.1. Hipótesis general.	179
4.2. Hipótesis específicas.	179
 <b>CAPÍTULO II. MÉTODO</b>	
1. Introducción	181
2. Sujetos.	181
3. Materiales.	186
3.1. El Instrumento utilizado en la investigación.	186
3.2. Otros materiales.	186
4. Procedimiento.	187
5. Diseño.	188
5.1. La variable explicativa: Escolaridad.	189
5.2. La variable explicativa: Generación	193
5.3. La variable explicativa: Cultura de procedencia.	195
5.4. La unidad de análisis para las variables de respuesta.	196
6. Codificación.	202
7. Sistema de categorías.	203
7.1. Pregunta 1: Definición de Frontera: “¿Cómo definiría el término de frontera?”	203
7.1.1. Número de enunciados totales.	203
7.1.2. Tipo de concepto.	203
7.1.3. Grado de generalidad del enunciado.	204
7.1.4. Personajes implicados en el enunciado.	205
7.1.5. Protagonista de los enunciados.	205
7.2. Pregunta 2. Definición de habitante de la frontera: “¿Cómo definiría a un habitante de la frontera?”.	206
7.2.1. Número de enunciados totales.	206
7.2.2. Tipo de concepto.	206
7.2.3. Orientación de los enunciados.	208

7.2.4. Grado de generalidad del enunciado.	208
7.2.5. Personajes implicados en el enunciado.	209
7.2.6. Protagonista de los enunciados.	210
7.3. Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera: “¿Le gusta ser habitante de la frontera? ¿Por qué?”	210
7.3.1. Número de enunciados totales.	210
7.3.2. Tipos de motivos.	210
7.3.3. Criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados.	212
7.3.4. Orientación de los enunciados.	213
7.3.5. Grado de generalidad del enunciado.	213
7.3.6. Personajes implicados en el enunciado.	214
7.3.7. Protagonista de los enunciados.	
7.4. Pregunta 4: Escala de ubicación: “En la siguiente escala en donde 1 es menos y 5 es más ¿Cómo se considera usted como habitante de la frontera y específicamente de la frontera Tamaulipas-Texas?”	215
7.4.1. Ubicación total.	215
7.4.2. Categorías de ubicación.	215

### **CAPÍTULO III. RESULTADOS**

1. Introducción	219
2. Resultados de la pregunta 1: el concepto de frontera.	220
2.1. Resultados sobre el número total de enunciados.	220
2.2. Resultados sobre el tipo de conceptos.	223
2.3. Resultados sobre el grado de generalidad de los enunciados.	231
2.4. Resultados sobre los personajes implicados en los enunciados.	237

2.5. Resultados sobre los protagonistas de los enunciados.	242
3. Resultados de la pregunta 2: el concepto de habitante de frontera.	247
3.1. Resultados sobre el número de enunciados totales.	247
3.2. Resultados sobre los tipos de conceptos de habitante de la frontera.	250
3.3. Resultados sobre la orientación de los enunciados del concepto de habitante de la frontera.	260
3.4. Resultados sobre el grado de generalidad.	267
3.5. Resultados sobre los personajes implicados en los enunciados.	275
3.6. Resultados sobre protagonista de los enunciados.	280
4. Resultados de la pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera.	285
4.1. Resultados sobre el gusto por ser habitante de frontera.	285
4.2. Resultados sobre el número de enunciados totales.	287
4.3. Resultados sobre los tipos de motivos.	289
4.4. Resultados sobre los criterios de justificación.	296
4.5. Resultados sobre la orientación de los enunciados.	301
4.6. Resultados sobre el grado de generalidad del enunciado.	304
4.7. Resultados sobre los personajes implicados en los enunciados.	309
4.8. Resultados sobre los protagonistas de los enunciados.	314

5. Resultados de la pregunta 4: Escala de ubicación.	318
5.1. Resultados sobre la ubicación total.	318
5.2. Resultados sobre categorías de ubicación.	323

## **CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

1. Introducción.	331
2. Resumen de los resultados.	334
2.1. Pregunta 1: Concepto de frontera.	334
2.2. Pregunta 2: Concepto de habitante de frontera.	338
2.3. Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera.	343
2.4. Pregunta 4: Escalas de ubicación.	349
3. Discusión de los resultados.	351
3.1. Tipo de concepto, argumentación e instrumentos semióticos en función de la escolarización.	351
3.2. Tipo de concepto, argumentación e instrumentos semióticos en función de la generación de procedencia.	362
3.3. Tipo de concepto, argumentación e instrumentos semióticos en función de la cultura de procedencia.	369
4. Conclusiones	384
4.1. Los objetivos de la investigación.	384
4.2. Las hipótesis de la investigación.	385
5. Aporte de la investigación.	293
6. Líneas futuras de investigación.	395

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>397</b>
-----------------------------------	------------

<b>ANEXOS</b>	409
1. Anexo I- Mapas con los límites actuales de la frontera de Estados Unidos y México.	411
2. Anexo II- Mapa con los límites actuales de la frontera entre Tamaulipas y Texas.	417
3. Anexo III- Guión de entrevista.	421
4. Anexo IV- Índice de tablas y figuras	425



## INTRODUCCION

La interacción diaria del hombre con su realidad, y la necesidad de satisfacer las demandas y carencias propias y las del grupo social al que pertenece, van generando ambientes y conocimientos que otorgan pautas de vida a los miembros de ese colectivo. Ello hace que el ambiente creado, tanto material como intelectual, siempre tenga que ver con los otros hombres, juntos con quienes van construyendo las condiciones para su existencia. Es importante destacar aquí las mediaciones, que para lograr lo anterior, el mismo hombre ha desarrollado, herramientas tanto materiales como psicológicas.

Si nos centramos en estas últimas, como condicionantes del desarrollo intelectual del individuo (como ya tendremos tiempo de demostrar en el transcurso de este trabajo), es importante puntualizar, de nuevo, que son producto de la evolución histórico-cultural de la humanidad; es decir, surgen y se desarrollan en un contexto histórico, social y cultural (institucional); por tanto, ni se heredan en forma de instintos, ni son inventadas por cada individuo, sino que los individuos tienen acceso a ellas por formar parte de un medio socio-cultural que ha generado dichas herramientas y de las cuales se apropia en el curso de su participación en este medio. De entre estas herramientas psicológicas cabe destacar el lenguaje. Desde el marco conceptual que nos situamos, la Psicología Histórico-Cultural (Vygotski, 1991, 1993; Wertsch 1988, 1993, 1999), el lenguaje es visto como el instrumento psicológico por excelencia y motor fundamental del desarrollo humano. El lenguaje se convierte así en instrumento de comunicación (función comunicativa) y de representación (función representacional o simbólica). Esta herramienta psicológica o instrumento, que nos permite comunicarnos, interactuar

socialmente, expresarnos emocionalmente, percibir, categorizar y conocer la realidad, así como pensar, ha posibilitado que lo interno y lo externo, lo individual y lo social, se unan en una totalidad dialéctica de intercambio que dirija el sentido y los significados del devenir humano.

El estudio de lo externo y lo interno, de lo social y lo individual y su influencia en los procesos del pensamiento, ha dado origen a intensos debates teóricos que analizan el problema haciendo énfasis en uno o en otro aspectos, en función de los cuales han respondido de manera distinta, a veces incluso contradictoria y hasta reduccionista, por lo que los intentos de reconciliaciones o de búsqueda de puntos de convergencia no siempre resultan fáciles de alcanzar.

Una vez presentado de manera muy breve, parte de nuestro marco interpretativo general podríamos descender en el nivel de generalidad y acercándonos más a nuestro propósito que fue investigar sobre el proceso de formación de conceptos. Tras explorar la literatura psicológica al uso sobre el tema que nos ocupa, tanto a un nivel general, sobre las nociones de desarrollo psicológico, como a niveles más concretos, sobre los procesos de formación de conceptos, fue posible encontrar teorías y nociones que sustentaban el presente trabajo desde una perspectiva diferente y coherente con la visión cultural y social que nos orientaba desde el principio. Dicho sustento, no sólo conceptual sino también metodológico, fue encontrado en la perspectiva de la Psicología Cultural. Dicha psicología resultó el marco más apropiado para este estudio, ya que en sus propuestas centrales, el hombre y su desarrollo psicológico se conciben siempre en relación con los demás, con la naturaleza, y con los artefactos culturales materiales e inmateriales creados por él mismo a través de su existencia.

Una actuación extensa y continuada en ambientes de frontera de la propia investigadora, había suscitado, a lo largo de los años, aunque de modo un tanto intuitivo, el interés y conocimiento del tema que aquí nos ocupa. Ello permitió conocer e identificar el problema de estudio. Tanto nuestro marco psicológico interpretativo, como nuestra propia experiencia

cotidiana como individuos, nos hace caer en la cuenta de que las palabras de uso corriente en contextos cotidianos, como es el término de “frontera” y “habitante de frontera” en las zonas fronterizas, se interpretan y expresan de diferentes maneras. La observación, aunque no sistemática, de este hecho, nos sugirió el interés por constatar empíricamente dicha observación, así como por indagar las causas que explican dichas diferencias en las elaboraciones del concepto de frontera. Como punto de partida coherente con la perspectiva psicocultural del desarrollo, sucintamente presentada y defendida párrafos más arriba, interpretamos que como consecuencia de la participación de los individuos (en constante intercambio con los demás sujetos) en los distintos escenarios culturales en los que se desarrollan, se pueden construir distintos significados o distintos conceptos. A partir de lo expresado podemos concretar nuestro tema de investigación en identificar cómo los habitantes de la frontera resuelven el problema de definir un concepto que es cotidiano para ellos, el concepto de frontera. Analizando las variaciones de éste desde la perspectiva de la investigadora. Y, en segundo lugar, es también nuestra intención estudiar cómo los distintos conceptos identificados pueden estar relacionados con los diferentes escenarios culturales en los que participan los habitantes de la frontera y expresados a través de diferentes modos de pensamiento y discurso.

Es necesario señalar que el presente estudio es una segunda fase de un trabajo titulado: “La influencia de variables culturales en la construcción del concepto frontera. Un estudio con residentes fronterizos mexicanos”. Que fue presentado, para efectos de la obtención del Diploma de Estudios Avanzados dentro del Postgrado de Doctorado en Aprendizaje y Cognición, el presente estudio se denomina: “*La influencia de variables culturales en la construcción del concepto “frontera” en personas residentes en H. Matamoros, Tamaulipas, México y Brownsville, Texas, Estados Unidos*”. Es una tesis doctoral que se ha realizado para efectos de obtener el grado de Doctor en Aprendizaje y Cognición en el Programa Doctoral de Aprendizaje y Cognición de la Universidad de Sevilla, España. En términos generales se presenta ahora un estudio más

amplio que el presentado en la primera fase. Hemos agregado una variable y con ello, un grupo poblacional al lo presentado anteriormente. Es decir, se ha decidido presentar ahora el análisis del material recogido de los habitantes del lado estadounidense de la frontera, así como de las relaciones y comparaciones de estos nuevos datos con los del lado mexicano de la frontera que aquí presentaremos.

Como es fácil derivar a partir de lo dicho hasta ahora, los objetivos de este trabajo, por su misma naturaleza, requirieron, además de un estudio documental, un estudio de campo. Este último, se realizó en la frontera Tamaulipas (México) - Texas (Estados Unidos). Más en concreto, se indagó sobre las características del concepto de frontera y habitante de frontera expresado por los residentes fronterizos de la Ciudad de Matamoros, Tamaulipas y Brownsville, Texas.

Estos párrafos esquematizan los problemas básicos sobre los que se va a discutir en este texto y la perspectiva adoptada sobre los mismos. Éstos se irán desarrollando en la primera y segunda parte del trabajo a lo largo de los distintos capítulos que la componen. Para que en una tercera parte puedan concretarse la investigación empírica sobre el tema.

Así, en una primera parte, expondremos el marco histórico-contextual del trabajo. Éste análisis no sólo es coherente con la visión de la Psicología Cultural que entiende el desarrollo como un proceso de construcción socio-histórica, sino que, además, debido a la formación inicial de la investigadora en las ciencias sociales, desde su perspectiva, es básico para la construcción de un marco interpretativo global e integrado desde distintas las áreas de las mismas ciencias. Ya que dicha perspectiva histórico-contextual, desde nuestra visión, da más sentido, si cabe, al trabajo que aquí se desarrolla. Esta primera parte está compuesta de un capítulo con cuatro apartados fundamentales. El primero versa sobre la introducción al marco histórico-contextual, para seguir en el segundo apartado con un breve tratamiento del término de cultura en un breve seguimiento a su evolución histórica, donde plateamos la perspectiva teórica de nuestro trabajo. En el tercer apartado

abordamos el concepto de frontera en su definición etimológica, haciendo especial mención a la frontera de México con Estados Unidos. El cuarto apartado y último de este capítulo hace alusión a la construcción histórica de los marcos sociales y culturales en la frontera de Tamaulipas (México) y Texas (Estados Unidos) a partir de algunos factores como el reparto de tierras, el desarrollo y colonización de los estados de Texas y Tamaulipas, las consecuencias de la guerra entre Estados Unidos y México y algunas políticas migratorias. Estos elementos nos permiten un panorama histórico del contexto de frontera que ahora nos ocupa.

En la segunda parte o bloque de este trabajo vamos a abordar el Marco Teórico o fundamentación conceptual del estudio, que no sólo da sentido al estudio empírico que presentaremos posteriormente, sino que, además, servirá de marco interpretativo de los datos arrojados en dicho estudio. Así, dentro de esta segunda parte, construida por tres apartados, se analizaron algunas propuestas que dentro de la Psicología Cultural y algunas extensiones más actuales que permitieron ampliar el conocimiento y encontrar las continuidades y relaciones teóricas necesarias para encuadrar y explicar la propia investigación.

En el primer capítulo de esta parte de fundamentación conceptual abordamos detalladamente la psicología de Vygotski, uno de los primeros y más grandes exponentes de la Psicología Cultural y específicamente del desarrollo cognitivo. La propuesta de Vygotski fue de obligada consulta en la investigación, especialmente en lo referente a las aportaciones de dicho autor dentro del campo de la formación de conceptos. Así, Iniciamos este capítulo integrado por tres apartados. En el primero, presentamos una introducción en donde reconocemos la importancia de hacer psicología desde esta perspectiva y destacamos algunas de las principales influencias que tuvo la propuesta de Vygotski entre las que se encuentran la de Carlos Marx, Engels y el Materialismo Histórico y algunos de sus conceptos que, aun dentro del campo de la filosofía, influyeron en Vygotski. Éste, situado en la psicología, retoma algunos conceptos, junto con otros, para desarrollar su propia teoría en sus estudios sobre la

conciencia y los procesos psicológicos superiores, que fue una alternativa muy importante a los estudios que sobre psicología se hacían en ese tiempo. En el segundo apartado, se presentan las principales tesis vygotkianas sobre el desarrollo del psiquismo, analizando el método genético, el origen social de los procesos psicológicos, la mediación instrumental del pensamiento y la unidad de análisis de lo psicológico. Enseguida trabajamos la transición entre el funcionamiento interpsicológico a lo intrapsicológico. Abordamos también, el pensamiento y la palabra, estudiando las conexiones entre ambos procesos, tanto en el plano genético como en el funcional, para detenernos específicamente en el papel instrumental del lenguaje a través de la unidad del significado de la palabra. Rescatamos en el apartado tres, los estudios y aportaciones de Vygotski sobre la formación de conceptos, desde la perspectiva de la dinámica propuesta por Vygotski para su aparición y maduración, así como las fases de la formación de conceptos propuestas por dicho autor; sin olvidar señalar la importancia que tienen los contextos, como la educación formal, en el desarrollo de las funciones intelectuales. Diferenciamos entre los tipos de conceptos, principalmente los cotidianos de los científicos. Concluimos nuestra revisión de las aportaciones de Vygotski sobre la formación de conceptos mostrando parte de las investigaciones que sobre este tema hicieron Vygotski y Luria en Rusia y las críticas que hicieron otros autores al respecto.

El capítulo dos de la fundamentación teórica estructurado en tres apartados, atiende a las extensiones que se hicieron a partir de la propuesta vygotkiana. Si bien sabemos que el campo de la Psicología Cultural ha crecido en el debate y desarrollo, mostramos aquí únicamente las extensiones que, a nuestro juicio, son las más representativas de la Psicología Cultural y necesarias en la fundamentación de nuestro trabajo de formación de conceptos. Iniciamos con una introducción que conecta los trabajos y conceptos de Vygotski acerca de cómo el individuo hace suyo o se apropia de lo que previamente está en un plano social, con otros conceptos que vigorizan la psicología cultural. En el apartado dos, mostramos tres marcos conceptuales interconectados y complementarios

que explican la psicología como actividad de individuos en condiciones de colectividad o de individualidad en la producción de sentido integrando aspectos muy variados de la personalidad (Leontiev 1981a). Autores como De la Mata y Cubero (2003) han hecho estudios más actuales trabajando el concepto de la actividad del individuo en relación con los escenarios socioculturales. Las formulaciones de Rogoff sobre la importancia del aprendizaje en los distintos ambientes a partir de la interacción guiada con personas más expertas, culturalmente hablando, La tercera, nos explica como si las actividades socio-culturales y las interacciones son diversas se puede defender la multiplicidad cognitiva a través de la Hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal defendida por Tulviste. En el último punto de este capítulo presentamos la relación entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento Para esto nos apoyamos en autores contemporáneos de la talla de Bruner, Scribner, Cole, Tulviste, Wertsch y Cubero, entre otros, no menos importantes.

En la tercera parte que es última de la fundamentación teórica de este trabajo, presentamos en cuatro apartados, la importancia del lenguaje en los escenarios en los que participa el sujeto. Iniciamos con una introducción que conecta las aportaciones de Vygotski con las del semiólogo Bajtin que nos posibilita una visión muy amplia de la importancia de los escenarios y de la actividad dialógica de los sujetos en los mismos, para una configuración de pensamiento y del discurso. En un segundo apartado, trabajamos el constructo de Bajtin de dialogicidad que nos permite analizar a la vez, otros términos como el de enunciado como expresión verbal, que va a constituirse para nuestro trabajo empírico en “unidad de análisis”. En la tercera parte, abordamos la importante relación que existe entre los escenarios de actividad y los géneros de discurso. Es decir, explicamos que es a través de la participación en los escenarios socioculturales de actividad, para responder a sus demandas, que los individuos construyen sus modos de pensamiento, géneros discursivos y privilegian algunas formas de expresión. Para finalizar este apartado,

desarrollamos dos modos de pensamiento y de argumentación, el proposicional y el narrativo.

En la tercera parte del trabajo, se presenta el estudio empírico desarrollado estructurado en cuatro capítulos. Así, en la introducción se hace referencia al problema específico que se investigó, los objetivos de la investigación, así como la justificación o los motivos fundamentales para realizar el trabajo. En esta introducción señalamos las hipótesis básicas de las que partimos. En un segundo apartado dedicado al método, presentamos los procedimientos realizados en la investigación. Éste contiene información de los sujetos que participaron en el trabajo de campo; los materiales requeridos, el procedimiento llevado a cabo para la realización de la entrevista, así como información de las tres variables explicativas del estudio, sin olvidar aludir a la unidad de análisis y medida. Por último, en el apartado de método, presentamos el sistema de categorías que permitió el análisis del problema planteado. En un tercer apartado del estudio empírico se presentan los resultados y el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista. Los resultados obtenidos en el trabajo de campo fueron procesados apoyándonos en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 17 a través de análisis descriptivos, con estudios de frecuencias y análisis multivariantes, esporádicamente se trabajó el estudio de comparaciones múltiples Scheffe.

Un último apartado del estudio empírico y del trabajo en general, contiene la discusión de resultados y conclusiones de la investigación al comparar los datos obtenidos con la literatura psicológica al uso sobre el tema trabajado, así como una discusión general del tópico a debate que nos permitió saber que los objetivos planteados fueron abordados y las hipótesis confirmadas. Para finalizar nuestro trabajo abrimos al debate líneas futuras de investigación en donde planteamos nuevas búsquedas.



## **1ª PARTE**

# **MARCO HISTÓRICO- CONTEXTUAL**



# CAPÍTULO I. Marco Histórico-Contextual

## 1.- Introducción

En este capítulo mostraremos la dimensión histórico-contextual de nuestro trabajo sobre la construcción del concepto “frontera” en un contexto fronterizo entre México y Estados Unidos. La elección de la información y el modo en que la presentamos tiene el propósito de entrelazar algunos de los elementos históricos, políticos, culturales, sociales etc. que han conformado una circunstancia específica en la frontera, que ha influido decisivamente en las formas de vida, las prácticas culturales y los procesos de pensamiento y lenguaje de sus habitantes.

Con tal objetivo iniciamos este capítulo con un primer apartado sobre la cultura, entendida ésta como producción del hombre y como elemento prioritario de convivencia y de sobrevivencia humana. Consideraremos algunos significados históricos que han orientado el quehacer cultural como instrumento y guía de vida en las personas. En un primer momento como práctica cotidiana de las comunidades, como ideal de vida, como identidad de los grupos sociales. También analizaremos cómo la cultura, participando en la dinámica actual del capitalismo, llega a ser incluso un producto para la compra y venta; es decir, una mercancía. Posteriormente introduciremos en este apartado el marco teórico-metodológico de la psicología cultural, desde la perspectiva de Michael Cole, que nos orienta hacia el estudio de la cultura y la importancia de la intervención de la misma en la actividad humana, tanto en la esfera de lo ideal como de lo material, tanto en la actividad del pensamiento como en

las prácticas materiales. Así defenderemos como tal perspectiva nos permite establecer las conexiones naturales entre el plano macro de la sociedad y sus instituciones y el plano micro de los pensamientos y las acciones individuales. Finalmente concluimos el apartado sobre cultura tratando los aspectos culturales específicos del contexto físico e histórico que nos interesan para esta investigación.

Continuamos en un segundo apartado con nuestro estudio acerca de la frontera en donde externalizamos la dificultad para su estudio, ya que implica atender a un sinnúmero de elementos en interacción, en un tiempo y espacio determinado, en donde los hombres la han construido. Tratar de ofrecer una visión completa e integral del concepto es una empresa titánica, densa y que exige del estudioso, ser un conocedor de distintas áreas: geografía política, sociología, historia etc. La misma historiografía de los estudios específicos de la frontera se ha diversificado atendiendo dimensiones diferentes como los aspectos sociales, migratorios, militares, prehispánicos, coloniales, insurgentes, etc. haciendo una gran producción muchas veces estanca, separada de los otros procesos. Lo que no ayuda a entender la frontera como una totalidad y que plantean distintas maneras de conceptualizar y comprender los fenómenos de la frontera. Así apoyándonos en algunos acontecimientos históricos y políticos que, desde la perspectiva de la historia de México fueron dibujando la frontera México-Estados Unidos, y más específicamente en el contexto de los estados de Tamaulipas-Texas, presentaremos el marco histórico contextual de nuestra investigación.

Finalizaremos este capítulo considerando la construcción histórica de dos marcos sociales, esto es expresamos la historia fronteriza enfocándonos en un conjunto de factores entre los que destacamos: el reparto de tierras desde tiempos de la colonia, el desarrollo y colonización de los estados de Tamaulipas y Texas, las consecuencias de una guerra entre Estados Unidos y México y el Tratado de Paz, Amistad y Límites y arreglo definitivo entre la República Mexicana y los Estados Unidos del Norte (Tratados de Guadalupe, Hidalgo).

## 2. La cultura

Sabemos que la cultura es una producción del ser humano, que son formas y expresiones de las sociedades. Algunos de sus elementos son materiales como los instrumentos técnicos, las infraestructuras, la tecnología, etc., mientras que otros son de carácter más ideales como las costumbres, las creencias religiosas, los códigos, las normas, etc. y todos ellos se crean en la relación del hombre con la naturaleza y con los otros hombres. Sin embargo, abordar el estudio de la cultura no es un tema fácil, ya que existe una gran diversidad de disciplinas científicas y de perspectivas conceptuales-metodológicas desde las que se afronta su análisis y que condicionan el qué estudiar y el cómo se estudia. Ya que dichas disciplinas y perspectivas cuentan con objetivos e intereses muy distintos y que además han ido cambiando a lo largo de la historia de la ciencia. Muchas de éstas han sido recogidas por la literatura al uso, baste señalar tres buenas revisiones como las de G. Giménez (2005), G. Jahoda (1995) y J.D. Moore (1997). Y es que el estudio sistemático del contenido y significado de la cultura, ya sea integral o incluso parcial, se nos antoja una tarea altamente compleja.

Sin embargo, la importancia que requiere para este trabajo dicho concepto, nos obliga a hacer una prospección, aunque sea de manera muy breve y quizás sin la profundidad que se merece, en el concepto de cultura. Así, partiendo de la evolución histórica del concepto propondremos una concepción del mismo, en la que enmarcar nuestro trabajo, dentro de la perspectiva de Michael Cole de la psicología cultural (1999). Iniciemos nuestro breve abordaje del concepto de cultura centrándonos en la etimología y la historia semántica del mismo. De acuerdo con lo que señala Giménez (2005), el término cultura admite acepciones de dos tipos. Por un lado, las que están referidas a la acción o al proceso de cultivar como formación, educación, socialización etc. Por otro lado, a aquellas que se refieren al estado de lo que ha sido cultivado, que en algunos casos pueden ser estados subjetivos como buen gusto, conocimientos, mentalidades etc., o estados objetivos como patrimonio

artístico, instituciones culturales y cultura material. De acuerdo con el mencionado autor, en el concepto de cultura, inicialmente predominó el sentido activo del término refiriéndose, hasta el siglo XVI, al cultivo de la tierra o agricultura.

Sin embargo, en el siglo XVIII, filósofos alemanes como Herder y Fichte, consideraron que el plano individual o personal de la cultura cambia a un sentido totalizante; es decir, la cultura es considerada como un ideal de vida colectiva que abarca, según el primer autor, la totalidad de las acciones humanas y, según el segundo autor, los rasgos que caracterizan a una nación y garantizan identidad en los pueblos. En ese mismo siglo la burguesía basándose en su ideal de progreso material y en valores utilitaristas, concibe a la cultura como un proceso paralelo espiritual del desarrollo ético, estético e intelectual de las personas (Jahoda, 1995). La cultura adquiere, en este sentido, un carácter distinto a lo que había sido, se vuelve autónoma centrada en si misma, separada de la estrecha vinculación y continuidad con la vida cotidiana (prácticas sociales, utilitarias, religiosas, ceremoniales) a la que había estado unida y se le asocia entonces características de gratuidad, desinterés y pureza ideal (Giménez, 2005). Con ello, se eclipsa el sentido activo del término y empieza a predominar un sentido objetivo, patrimonial como “obras” provenientes del pasado y del presente: las bellas artes, la literatura, la música y el teatro. De este modo, los creadores de cultura son ahora una minoría con características excepcionales y no como antaño producto de la actividad de las comunidades de los grupos ordinarios. Así, desde esta perspectiva, los valores de la cultura se heredan de la antigüedad clásica y la tradición cristiana, “lo bueno y lo malo”, “lo feo y lo bonito” “lo civilizado y la bárbaro” etc.

A comienzos del siglo XX, se inicia según Mugues de Varine la institucionalización de la cultura en sentido político-administrativo, en donde el Estado pretende el control y la gestión de la cultura, en una lógica de unificación y centralización. Aparecen los ministerios de cultura

pertenecientes al Estado y, se acuñan términos como el concepto de “política cultural”, como el tutelaje político de las actividades culturales.

En la actualidad, según (Giménez, 2005), la cultura se ha subordinado a la lógica del valor de cambio del mercado capitalista y es un factor de “crecimiento económico” de los pueblos. Así, productos culturales materiales como pinturas, edificios, murales etc. y productos inmateriales como espectáculos, viajes, vacaciones etc. son parte de lo que constituye la cultura de los pueblos en la actual fase de capitalismo en proceso de globalización. Dicha concepción nos presenta un concepto de cultura desde las instancias dominantes elitistas y restrictivas.

No obstante, aunque sea esta última la visión predominante sobre la cultura en la actualidad, ésta ha coexistido con otras diferentes que rescatan otros elementos y otras prácticas como generadores y controladores de la cultura, lo que se explica debido a la diversidad de enfoques con la que se ha abordado su estudio y pluralidad de contenidos de la misma analizados. En este sentido, podríamos destacar la propuesta de Michael Cole por su proximidad a nuestros objetivos y perspectiva teórica-metodológica. Cole nos orienta, desde la psicología cultural, a la importancia de la intervención de la cultura en la actividad humana, tanto en la esfera de lo ideal como de lo material. Así, Cole (1999), a partir del análisis de las distintas propuestas que sobre cultura han existido, señala la existencia de dos concepciones principales, una que entiende la cultura como un conjunto de patrones de conducta y de productos materiales (la esfera material). Ésta visión, quizás más clásica, ha ido dejando paso a otra postura, como la de Bruner (1997) o Shweder (1984, 1990, 1991), que consiste en entender la cultura como un conjunto de símbolos aprendidos y de sistemas compartidos de significado (la esfera ideal). Visto lo cual, Cole apuesta por un enfoque en el que ambas dimensiones tengan cabida. Además este autor, rescata los planteamientos de Bajtín y Vygotski sobre la cultura.

“...la cultura es considerada como el medio de la existencia humana, a través de la cual y en la cual se construye la naturaleza humana en toda su variedad” (Cole, 1993. p. 9).

Tal concepción le conduce incluso a afirmar que la cultura en gran medida ha contribuido de modo decisivo en el proceso de humanización de la especie humana. Por lo que considera que no es posible tratar de separar el desarrollo físico y el desarrollo cultural para estudiar la evolución humana.

Estas explicaciones son sumamente interesantes ya que dan cuenta de que el cambio filogenético y cultural están entrelazados “*con respecto a la ontogenia humana, no se puede decir que primero venga la parte filogenética y luego la parte cultural y la individual. Todas están ahí desde un principio*” (Cole, 1999, p. 192). De este modo, Cole ofrece, desde el ámbito de la psicología cultural, una postura que engloba lo material y lo ideal. Desde ésta, Cole entiende que la cultura se constituye en el escenario básico de actuación y significado en la que el ser humano participa. Según algunos autores defensores de la visión de Cole (Cubero, 1999; de la Mata y Cubero, 2003) la perspectiva de Cole y de los teóricos de la psicología cultural, en general, nos lleva a aceptar que la cultura está simultáneamente dentro y fuera del individuo. Estos autores resumen la perspectiva de Cole en la siguiente cita:

“...cultura como un sistema de artefactos y la mente como el proceso de mediar la conducta a través de artefactos [...] Esta aproximación me permite hacer uso de la noción de cultura como medio y contexto ambos entretrejiéndose conjuntamente. Esto, además, me proporciona una unidad básica de análisis que tiene conexiones naturales con el plano macro de la sociedad y sus instituciones y el plano micro de los pensamientos y las acciones individuales” (Cole, 1996, p.143, cit. en de la Mata y Cubero, 2003, p. 188).

Como puede desprenderse de la cita anterior, una pieza clave en el esquema de Cole es la noción de artefacto, entendido como producto de la historia humana y generadora de ésta, simultáneamente ideal y material. Así, Cole entiende que los seres humanos vivimos en un mundo transformado por los artefactos, construidos y usados por las generaciones anteriores. Artefactos que tienen precisamente como



función primordial, el coordinar los seres humanos con su medio físico y social. Ello hace que entendamos que el individuo sea dependiente de los instrumentos que existen, y de la actividad que realiza con ellos, pero a la vez, en una relación dialéctica, modifica los artefactos culturales y la propia práctica (Cole 1999; Cole y Engestrom, 1993, 1995). En este sentido Cole explica que el hombre ha creado los artefactos, sin llegar a sustituir por esto su relación directa, no mediada, con la naturaleza.

“Por los intentos activos por apropiarse de su entorno, para sus propias metas, las personas incorporan medios auxiliares a sus acciones (incluidas de manera muy significativa, otras personas), dando lugar a la relación distintiva triádica de sujeto-médium-objeto” (Cole, 1999, p.116).

Existen distintos tipos de artefactos, una buena clasificación de los mismos es, de acuerdo a Cole (1999), la propuesta por Marx Wartofsky, quien distinguió una jerarquía de tres niveles. En el primer nivel de la jerarquía se señala los artefactos primarios. Éstos son herramientas de distinta índole directamente utilizadas en la producción, a los que Cole agrega palabras, instrumentos para escribir, redes de comunicaciones etc. Los artefactos secundarios son representaciones de artefactos primarios y de modos de acción que utilizan los artefactos primarios como tradiciones, creencias, recetas, modos de acción etc. Los artefactos terciarios son mundos imaginados que impactan en el mundo real y proporcionan una herramienta para cambiar la praxis actual como obras de arte y procesos de percepción.

Al introducir Cole la noción de artefacto como elemento constituyente de la cultura, le obliga a distinguir su lugar y las circunstancias que posibilitan su existencia, ya sea en su condición material o inmaterial. Dicho de otro modo, para que el artefacto tenga sentido y valor requiere de un contexto. Contexto que, en su significado más original, etimológico, proviene de la raíz latina de “contexere”, cuyo significado podría traducirse como entrelazar, así el contexto se entendería como el todo que da coherencia y sentido a las partes.

“Un acto en su contexto entendido en términos de la metáfora del entrelazamiento requiere una interpretación relacional de la mente; los

objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo "(Cole, 1999 p. 129).

De acuerdo con los objetivos e intereses de nuestro trabajo debemos centrarnos a continuación en abordar un contexto determinado, en este caso, nos referiremos a un contexto a nivel macro o también denominado "instituciones". Sobre ellas podríamos decir que éstas, como producto cultural que son, las ha creado el hombre a través de su desarrollo histórico y condicionan, a partir de su existencia, las formas de intercambio social. Así, desde esta perspectiva conceptual se defiende que las prácticas culturales se han diversificado y complejizado dando lugar a sistemas culturales en donde se incluyen las instituciones sólidas y burocráticas como las escuelas, sistemas económicos y políticos. Pero no sólo éstas, también se pueden integrar sistemas informales de prácticas como formas rutinarias de interacción entre las personas que llegan a institucionalizarse como reglas que se esperan y se aceptan y que las personas llegan a considerar como algo externo a su mismo funcionamiento "como formas de hacer las cosas" (Berger y Luckmann, 1966, cit. en Rogoff, 1993, p. 74). Cuando un proceso se ha institucionalizado, las normas han sido aceptadas por el individuo y el colectivo, pues ya se asimilan en un proceso de introyección.

"En el lenguaje corriente la institución designa un organismo que tiene una estructura estable, que obedece a ciertas reglas de funcionamiento y persigue ciertas funciones sociales (se habla de instituciones políticas, económicas o escolares...). En un sentido más amplio, las ciencias humanas ven en la institución, una forma fundamental de organización social, definida como un conjunto estructurado de valores, de normas, de roles, de forma de conducta y de relación (la familia, la educación, la religión, las formas de alimentación son por tanto, instituciones) En este sentido, cada cultura aparece como un sistema más o menos coherente de instituciones que organizan y regulan diferentes aspectos de la vida social. Es decir, que no existe relación social que no se inscriba en un cierto contexto institucional: este contexto no es solamente un marco donde la interacción tiene lugar; es esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas" (Marc y Picard, 1992, p. 91).

De lo expuesto podemos derivar la importancia de que los grupos sociales, creadores de cultura, se hayan preocupado y ocupado por transmitir a las nuevas generaciones su legado, lo que ha permitido que

los productos culturales no se olviden, ni se pierdan y las sociedades sigan desarrollándose considerando también la modificación y la generación de nuevos aportes culturales. Así, en un proceso de aculturación y creación, el hombre es capaz de participar y sobrevivir en su grupo social.

En coherencia con lo anterior, a pesar de que Schaff (1974) reconozca la importancia del condicionamiento natural, biológico del individuo, de su personalidad, sus ideas, disposiciones y actitudes que le son propias, reconoce diferencias cualitativas entre el ser humano y el resto de los seres vivos y, en este sentido, señala que el hombre es

“un ser apto para el proceso de aculturación y es el producto de la evolución de la naturaleza y del desarrollo de la sociedad. Más todavía: si se le aísla de su contexto cultural, se hace imposible comprender al hombre incluso bajo el único aspecto de sus determinaciones naturales, puesto que éstas son el resultado de una evolución sobre la cual también ejerce su acción el factor social” El hombre es a la vez “producto y productor de la cultura” (Schaff, 1974 p. 93-94).

Destacamos a continuación dos productos culturales o instituciones que son especialmente importantes en el desarrollo de nuestra investigación. Instituciones que explican los modos de percibir y comprender la realidad, así como los modos de participación de los individuos y que a su vez, son productos de éstos. La primera es la escuela como un lugar donde se imparte formación en muy diversas habilidades y conocimientos pertenecientes a áreas muy diferentes, desde esferas más cognitivas a esferas más instrumentales, comunicativas o sociales. Conocimientos y habilidades que impactan en los individuos y en sus modos de vida (Bruner, 1997; Cubero y de la Mata, 2001; Cubero y Ramírez, 2005; Cole, 1999; Cole y Scribner, 1977; Esteban, 2008; LAH, 1988, 1993; Scribner, 1977; Rogoff, 1993; Vygotski, 1934/1995a). El segundo de los productos culturales e instituciones a los que podemos referirnos son los Estados. En concreto nos referiremos los Estados y las políticas migratorias que regulan una sociedad, teniendo soberanía sobre un territorio determinado, delimitando y defendiendo

fronteras, como mostraremos páginas más adelante (Carré, 2001; Ceballos, 1996; Durand, 2000; Durand y Massey, 2003).

La transmisión de la cultura y su producción ha estado a cargo de distintas instancias que han contribuido a realizar la función educativa, podemos mencionar a instancias informales como la familia y la comunidad, e instancias formales en donde destacamos la escuela como parte de un complejo sistema, denominado en nuestro país “Sistema Educativo Mexicano” que ha creado el Estado para ofrecer educación a la población en donde, de acuerdo a la Ley General de Educación (1993), se incluyen: los educandos y educadores; las autoridades educativas; el Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Todas estas instituciones y entidades no hacen sino constatar que las sociedades actuales son altamente complejas y que la cultura que se considera como necesaria para el desarrollo de las sociedades y la participación de los individuos también requiere de instituciones variadas que respondan a la complejidad. Tales productos culturales necesarios para el desenvolvimiento de un individuo en sociedad se transmiten de manera graduada en períodos por años lectivos de estudio, dando lugar a la escolaridad de las personas en la Educación Básica, la Educación Media Superior y la Educación Superior principalmente en instituciones del Estado o de los particulares, que están reguladas por leyes en los países. Volveremos a tratar la escolaridad en la parte de metodología, ya que ésta se constituye en una de las variables explicativas de nuestro estudio.

El segundo producto cultural que abordamos es el Estado, que forma parte de las instituciones de una sociedad, que es un ente político,

histórico, que ejerce un control legítimo, apoyado en leyes y constituciones con autoridad en los territorios de una nación. Los elementos constitutivos que forman los Estados se reducen a tres, en donde el primero corresponde a las personas que han conseguido formar el cuerpo político del Estado, o sea que el Estado es una forma de agrupación social que se sobrepone a todas las agrupaciones particulares de orden doméstico o particulares. Las comunidades estatales, en su inicio, cuando se formaron englobaron a todos los individuos de un territorio en una corporación única, que se fundó sobre la base del interés general y común que los unió entre sí, a pesar de todas las diferencias de los hombres que viven juntos en un mismo país: corporación que es superior y general, a los particulares y que ha constituido desde entonces un pueblo, una nación. “La nación es, pues, el conjunto de hombres y de poblaciones que forman un Estado...” (Carré, 2001, p. 22). El segundo elemento de conformación de un Estado es el territorio, que permite una vinculación, un contacto de individuos en un terreno que les es común, es el marco dentro del cual el Estado actúa, manda y ejerce coerción.

“una comunidad nacional no es apta para formar un Estado sino mientras posea un suelo, una superficie de tierra sobre la cual pueda afirmarse como dueña de sí misma e independiente, es decir, sobre la cual pueda, al mismo tiempo, imponer su propia potestad y rechazar la intervención de toda potestad ajena” (Carré, 2001, p. 22-23).

Los aspectos legales en relación con el territorio en nuestro país, como la tenencia de la tierra, la preservación de los recursos naturales, el reparto agrario de la misma, así como todos los principios y lineamientos están contenidos principalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 27 del Título 1 de las Garantías Individuales. Podemos mencionar que existen además otros documentos, leyes más específicas y tratados en relación al territorio y sus fronteras.

El tercer elemento del Estado es la potestad pública que se refiere a la autoridad sobre sus afiliados y que se identifica también con el concepto francés de soberanía “la soberanía es el carácter supremo de un poder; supremo, en el sentido de que dicho poder no admite a ningún otro

ni por encima de él, ni en ocurrencia con él.” (Carré, 2001, p. 81). Se reconoce en los Estados una soberanía que es doble: interna y externa. La interna que tiene que ver con las relaciones entre gobernantes y gobernados, o sea los individuos que son miembros suyos o que están dentro de su territorio y con agrupaciones públicas o privadas en el territorio, y la externa que tiene que ver con las relaciones internacionales de los Estados que legalizadas, constituyen los marcos de referencia y fijan las acciones de los grupos sociales, sus comportamientos y movilidad entre los Estados, como mostraremos páginas más adelante.

Concluimos esta breve introducción en donde hemos intentado mostrar el panorama de la cultura e insertar los aspectos culturales que nos ocupan en este trabajo.

### **3.- La frontera**

La frontera se inicia cuando se trazan límites entre los estados o países para separarlos, delimitando así el territorio en el que se puede ejercer la soberanía como una facultad de implantar y ejercer la autoridad de la manera en la que el país lo crea conveniente. Cada país tiene autoridad y puede exigir a las demás naciones que no penetren en su territorio que se inicia en la frontera. Los límites definidos pueden ser en porciones de tierra, agua y aire. En el punto en que estos límites llegan a su fin es cuando se habla de fronteras.

Si nos adentramos en la etimología de la palabra “frontera” tendríamos que remontarnos a su origen latino, y decir que se deriva del término frons/frontis que significó la frente o la parte delantera de algo, entendiéndose como una parte de una totalidad, específicamente la parte de adelante de la región interior de un país. Entre los estudiosos del origen del vocablo frontera podríamos destacar a Juan Corominas (1992), quien resalta el hecho de cómo la propia significación del término frontera ha ido cambiando a lo largo de la historia. Así, ha pasado de ser considerado, en un principio, como sinónimo de fortificación (para defensa

o colonización), para ir adquiriendo, posteriormente, significados más cercanos a términos relacionados con fines militares y, más recientemente, a ser conceptuada la palabra frontera en función del uso político que se puede hacer de ella.

Todo ello explica que sean muchas y muy diversas las definiciones del término frontera que podemos encontrar en la literatura. Gispert et al (2003), por ejemplo, señala a la frontera como el “confín de un estado” y “la línea divisoria entre el territorio de dos estados”. Por tanto, no se puede entender frontera como algo aislado, sino siempre considerando “lo otro” y la interacción con ese otro. Quizás sea ésta una de las características más definitorias del término frontera. En este sentido, se ha entendido el concepto de frontera como un término relacional; es decir, que exige la existencia de un *alter* para ser definido. Es por ello que puede entenderse que “la frontera es para el ser nacional como la piel para el ser físico. Le corresponde la buena circulación, el cambio armonioso entre lo propio y lo ajeno, de que resulta en todos los ordenes la salud internacional” (Reyes, 1989, p. 52).

Pero las fronteras entendidas como una delimitación física, como actualmente se entienden, o en palabras de Foucher “el encasillamiento de la totalidad del espacio terrestre y entidades bordeadas de fronteras lineal es un hecho reciente” (Ceballos, 2005, p. 166), no data sino de finales del siglo XIX. Mientras “que la frontera es un fenómeno que ha existido a lo largo de la historia, desde los tiempos más remotos hasta la actualidad, las líneas de delimitación territorial entre naciones, tal como se conocen en la modernidad datan de épocas relativamente recientes” (Ceballos, 1996, p. 39). De hecho, históricamente, y a nivel internacional, puede situarse el inicio y auge de este concepto cuando se implanta la noción de “estado nacional” con la firma del tratado de Westfalia en 1648 que puso fin a la guerra de treinta años. Por su importancia para este trabajo es necesario hacer énfasis entonces en los dos sentidos principales que podemos tener para el término de frontera que sería como “límite” o como “región”. Y así, destacar que cuando se habla de frontera

se atiende a límites o líneas, como ya se ha venido comentando, pero también se entiende la frontera como una región o

“zona de transición entre el núcleo de un país y el territorio de otro, así como representativa de elementos que no están completamente asimilados con cualquiera de las dos naciones, y que propicia una interacción mutua entre sus pueblos” (Ceballos, 1996, p. 33-34).

En donde el grado de interacción va a depender de lo atractivo que pueda resultar el pueblo de la contraparte.

De modo más específico, en este trabajo estamos interesados en la línea fronteriza establecida mediante los Tratados de Guadalupe Hidalgo en 1848 que dividió los países de Estados Unidos y México creando una “frontera” como una realidad, de la que podríamos decir que:

“los políticos aluden a ella como limite internacional; los policías de ambos países dicen que deben vigilar lo que denominan la guardarraya; las determinaciones fiscales hablan de perímetros libres y franjas fronterizas; quienes la estudian, aseguran que se trata de un espacio de intensa interacción social, económica y comercial; e, incluso, de un inédito campo para los estudios históricos y antropológicos como lo considero Siegfried Kracauer” (Jablonska y Leal, 1992, p. 275).

Esta última cita nos hace caer en la cuenta de cómo el concepto de frontera puede ser abordado y analizado desde distintas perspectivas o dimensiones: cultural, económico, político, geográfico, fiscal, étnico, etc. En nuestro caso, la frontera México-Estados Unidos, genera dos sociedades que divididas naturalmente por el Río Bravo han aprendido, en un proceso largo, a convivir y a diferenciarse una de la otra, para formar su propia identidad cultural, económica, política, étnica, comercial, etc.

Teniendo en cuenta la dimensión socio-cultural, podríamos concretar que la conformación de la frontera Tamaulipas-Texas es de “mexicanos, indígenas, anglos, franceses, negros y asiáticos” (Ceballos 2005, p.160), encontrándose la mayor diversidad de etnias en el lado Texano de la frontera. En Texas también, por supuesto, encontramos una población importante, en cuanto a su representatividad, compuesta de los



hijos o nietos de mexicanos que han nacido en los Estados Unidos, los llamados “Tex-mex”.

De modo complementario, debemos describir que culturalmente, los mexicanos que viven en la frontera tamaulipeca y que son originarios de esta frontera (con esto excluimos a la población flotante de otros países y estados que se encuentra temporalmente en la frontera tamaulipeca por motivos diversos), tienen un ethos cultural más compacto que los que viven del lado americano que, por su misma conformación étnica, pertenecen a distintas “culturas”. Así, en la frontera mexicana existen elementos comunes como:

“hay una fuerte conciencia de mexicanidad ligada a la tierra y a los ancestros. Además, el sentido cultural del mexicano del norte se encuentra orientado por la determinación de afrontar toda suerte de riesgos; por la aceptación de una realidad pluricultural, acompañada de un cierto rechazo al mundo indígena, debido al enfrentamiento secular y cruento con él por la persistente preservación de los lazos de parentesco y de mayor cohesión familiar ante el aislamiento y la necesidad de protección; por la configuración étnica, criolla y mestiza de cultura predominantemente española; y, finalmente, por la preservación de hábitos y elementos culturales de antiguo arraigo como la dieta y el idioma, acompañado del uso de arcaísmos” (León, 1976, p.184).

#### **4.- Construcción histórica de dos marcos sociales y culturales en la frontera Tamaulipas (México) – Texas (Estados Unidos)**

Los procesos históricos que han fijado los límites territoriales nacionales, tanto del interior de un país, como con el exterior son, generalmente, muy distintos, complejos e involucran múltiples factores. Así, los territorios de Tamaulipas y Texas, que ahora nos ocupan, no son una excepción en este sentido, sino que han participado, también, de esta dinámica. De ahí, que la actual línea fronteriza entre Estados Unidos y México según la Comisión Internacional de Límites y Aguas entre México y los Estados Unidos Sección Mexicana (2011), es de 3141 kilómetros. La frontera entre los estados de Tamaulipas (México) y Texas (Estados Unidos) es de 339 kilómetros. La frontera, se fue determinando

históricamente a partir de un conjunto de factores, más o menos precisos, de entre los que destacamos los siguientes:

- El reparto de tierras desde tiempos de la colonia.
- El desarrollo y colonización de los estados de Tamaulipas y Texas.
- Las consecuencias de una guerra entre Estados Unidos y México.
- El “Tratado de Paz, Amistad y Límites y arreglo definitivo entre la República Mexicana y los Estados Unidos del Norte” (Tratados de Guadalupe- Hidalgo).

A continuación entraremos a desarrollar brevemente cada uno de estos factores y las consecuencias que tuvieron en la actual línea fronteriza entre ambos estados.

#### **4.1. El reparto de tierras**

En un breve recorrido de lo que ha sido la experiencia en el territorio mexicano, cuya primera Real Cédula para el reparto del territorio es expedida en 1534, se entiende que en el México colonial las divisiones sean un antecedente geográfico, histórico y después legal; mientras que, en México, como nación independiente, esta división adquiera un componente ideológico y político, como esencia. Volviendo a las divisiones territoriales en la colonia, hemos de señalar como una de sus características más destacadas que tales divisiones fueron de índole eclesiástica, judicial administrativa (Audiencias) y administrativa fiscal (Provincias Internas e Intendencias). Ello provocó que las divisiones y repartos territoriales no se sucedieran como fases consecutivas de un desarrollo homogéneo, sino que éstas coexistieran simultáneas y sobrepuestas, siendo la última la que asigna mayor uniformidad al caos que prevalecía por aquel entonces.

Centrándonos en las Constituciones y Leyes Generales de nuestro territorio, a partir del movimiento de independencia en 1810, donde existía de hecho la división de las Provincias Internas de Oriente y Occidente, el

reparto de tierras fue una división de derecho en donde las entidades se crean o desaparecen por el denominado Ministerio de Ley. Sin embargo, no mucho después, en 1814, en el Decreto Constitucional de Apatzingán, proclamado por los insurgentes, la división del territorio se hace sin considerar los antecedentes de división territorial de la colonia y se divide la “América Mexicana” en provincias. Una de las consecuencias de esta nueva distribución de los territorios, y más directamente relacionada con la frontera que aquí nos ocupa, fue que lo que actualmente ocupa el territorio de Texas aparece como una provincia mexicana de Coahuila y el Nuevo Santander no aparece en la división territorial, sino como parte de la intendencia de San Luis Potosí.

Más tarde, en los Tratados de Córdoba de 1821, se reconoció un territorio, mayor que el que en la actualidad ocupa la nación de México, como una nación soberana e independiente y con el nombre de Imperio Mexicano. El Gobierno del Imperio proponía una monarquía constitucional moderada. Es importante señalar que el reglamento provisional político del Imperio Mexicano de 1822, al dar cuenta del territorio mexicano dividido en provincias, tiene la máxima extensión que hasta ahora no ha tenido nunca, ya que incluía como territorio del Imperio Mexicano a lo que actualmente conocemos como Centroamérica. En aquel entonces, aparece Tamaulipas con el nombre de Santander y Texas como provincia independiente de Coahuila.

Otro de los hitos históricos que merecen la pena ser traídos aquí es la publicación del Acta Constitutiva de la Federación de 1824, documento anterior a la Constitución Federal de 1824, y ya dentro de un sistema de gobierno Republicano Federal. En dicho documento, la división del territorio se confiere en términos de Estados Libres, Soberanos e Independientes y formando parte de la federación. Se consideró un principio general para señalar la cantidad de estados que debían ser

“... que ni fuesen tan pocos que por su extensión y riqueza pudiesen, en breves años, aspirar a constituirse en naciones independientes, rompiendo el lazo federal, ni tantos que por falta de hombres y recursos viniese a ser impracticable el sistema” (Ó Gorman, 2000, p. 56).

En esta nueva estructuración de los territorios había estados que estaban conformados por una sola provincia, y otros que contenían varios territorios o provincias. En el Estado Interno de Oriente se ubicaban Texas y el Nuevo Santander, junto con Coahuila, y Nuevo León. Poco tiempo después, y dentro del mismo documento de Acta Constitutiva, se señalan nuevas organizaciones de los estados y provincias. El Estado Interno de Oriente, que es el que nos ocupa, sufre cambios y alberga Coahuila, Nuevo León y Texas, mientras que Nuevo Santander pasa a ser considerado un estado independiente y diferencial, el llamado Estado de las Tamaulipas. Éste último cambia después lentamente al Estado de Tamaulipas a partir de 1827. Éstas, y otras transformaciones, generaron cambios en los nombres de varias provincias ya que en “aquellos tiempos quisieron retrotraerse las cosas a la época anterior a la conquista” (Ó Gorman, 2000, p. 58). Un nuevo cambio en el acta generó la desaparición del Estado Interno de Oriente para considerar, ahora, a Nuevo León y Coahuila como Estados y a Texas dentro de Coahuila. Así, la Constitución de 1824 convirtió a Tamaulipas, por primera vez, en Estado y a Texas como provincia integrante del Estado de Coahuila como “Coahuila y Tejas”.

La constitución tuvo vigencia durante once años y, en ese tiempo, se hicieron diversas modificaciones y leyes en materia de división territorial. Sin embargo, Tamaulipas y Texas no sufrieron modificaciones territoriales que se asentaran en la Constitución.

En Octubre de 1835 aparece una ley, cuya primera consecuencia, relacionada con el tema que nos ocupa, digna de señalar, es que facilitó los preparativos para la elaboración de una constitución que obedecía, especialmente, al régimen centralista del gobierno de Antonio López de Santa Anna, constitución que fue expedida en diciembre de 1836. En esta ley (1835), el territorio nacional queda con la división anterior, sólo que los “estados” se denominan ahora “departamentos”.

Para cuando se expide la Constitución Centralista de 1836, conocida como el Código de las “Siete Leyes Constitucionales”, ya México había perdido, de hecho, a Texas, que había declarado su independencia en ese mismo año. Sin embargo, en la Constitución apareció ya separada de Coahuila y como parte del territorio nacional.

No es hasta 1844 que la República de Texas se anexa a los Estados Unidos del Norte. Por aquellos entonces, el gobierno centralista de Santa Anna vivía sus últimos días, dando origen a un gobierno que sirvió de transición para un nuevo federalismo. Sin embargo, es necesario señalar que en esta transición, en los documentos oficiales, aún sigue apareciendo Texas como estado de la Federación. Este gobierno de transición culmina en 1847, año en el que se emite la ley “Acta Constitutiva y de Reformas de los Estados Unidos Mexicanos”. En ella se vuelve al sistema federal de gobierno y vuelve a hablarse de estados restableciéndose la Constitución de 1824. En esta ley Texas se seguía considerando unido a Coahuila como antaño. En 1848, se firma en Guadalupe, Hidalgo, el Tratado de Paz, Amistad y Límites, en el que se establece una nueva división del territorio mexicano y del norteamericano. Esta ley rige hasta 1853.

En 1853, nuevamente bajo el gobierno centralista de Santa Anna se expiden las “Bases para la Administración de la República” y, es en este documento en donde, por primera vez a nivel oficial, ya no aparece como parte del territorio nacional el estado de Texas, así como otros territorios perdidos que no vienen al caso mencionar. Y, con ello, podríamos decir que se pone fin a siglos de constantes cambios de las líneas fronterizas entre los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos del Norte.

## **4.2. El desarrollo y colonización de los estados de Texas y Tamaulipas**

### ***4.2.1. El Estado de Texas***

Texas, desde la época de la conquista española formó parte, primero, del territorio de la Nueva España, después, de la República Mexicana hasta 1836, año en que se proclamó independiente y aparece como República Tejana.

Después de la llegada de los españoles a México se expidieron cédulas reales para la conquista y población de Texas, pero estos intentos durante los siglos XVI y XVII fueron infructuosos debido, entre otras causas, al ataque de los pobladores nativos de la región. El territorio en cuestión, aún con estas dificultades, fue muy pretendido; a finales del siglo XVII llegaron noticias de que existían deseos de conquista del territorio por los franceses. De hecho, a finales del siglo XVII, los franceses establecen un fuerte en Texas en la Bahía del Espíritu Santo, muy cerca del Golfo de México. Para expulsar a los franceses del territorio y destruir el fuerte, las autoridades virreinales envían expediciones desde Coahuila, pero estas incursiones no llegan a buen término debido, de nuevo, a los intensos y continuos ataques de los pobladores nativos de la zona. En la última década del siglo XVII salen de Coahuila expediciones evangelizadoras para fundar misiones en Texas y aunque, en un principio, estas incursiones de carácter misionario parecían conseguir su cometido, la obra no duró más allá de tres años.

Pero a inicios del siglo XVIII nuevamente, un grupo de franceses intentan entrar en el territorio para realizar expediciones comerciales. Éstas, sin embargo, fueron sofocadas por el gobierno de Coahuila, quien apoyó el envío de nuevos colonos, misiones y soldados a la región. Como consecuencia de tales intervenciones del gobierno de Coahuila, el grupo de franceses, resentido por haber sido apresado, organiza una invasión a Texas acabando con las misiones establecidas previamente.

Este flujo de expediciones militares, religiosas y civiles hicieron que la vida cotidiana en Texas fuese realmente insegura. Ya que como consecuencia de esto eran pocos los pobladores nómadas dóciles y, por el contrario, muy frecuente el que estuvieran fuertemente armados. Ello explica que por aquellos entonces, Texas fuera tierra de frecuentes enfrentamientos y trifurcas, por lo que los gastos de transporte para las exportaciones e importaciones eran más elevados de lo que ya eran en sí mismo. Si, además de lo expuesto, tenemos en cuenta que en estos territorios no había metales preciosos, se entiende que aunque siempre hubo pretensiones de poblar la región, ésta no fuera una empresa fácil y que Texas tardara mucho tiempo en crecer. Son pocos los datos con los que contamos, pero los que existen apuntan en el sentido señalado. Así, según éstos, Texas creció con un aumento natural y una lenta inmigración. Algunas cifras que se tienen de ese crecimiento son de “500 personas en 1731 a 1190 para 1760” (Werber, 2000, p. 280).

En el abordaje del desarrollo y colonización de Texas hemos de referirnos, de modo simultáneo, al establecimiento de los límites y los sucesivos movimientos que éste sufrió. Los límites de Texas se fijaron formal y documentalmente, por primera vez, por decreto en 1805. En éste figuraba que los límites estaban al sur en el río Nueces hasta poco adelante del paralelo 99°, de ahí al noroeste hasta el río Medina y por su corriente hasta el paralelo 100° y de ahí al norte en línea quebrada. Algunos de los desplazamientos y movimientos más importantes de estos límites han sido abordados en el apartado anterior, por lo que no nos detendremos en este punto, sólo recordar que en 1824 Texas formaba parte de Coahuila.

A finales del siglo XVIII, se había llegado a una etapa de paz entre los españoles y los indios, lo que propició un mejoramiento en las relaciones personales y una mayor estabilidad civil y comercial. Para entonces, algunos funcionarios de Texas acogían inmigrantes estadounidenses, de cualquier lugar que vinieran, con tal de poblar la región. Según Moyano (2002), Moisés Austin hace el primer intento formal

de establecer colonos estadounidenses en tierras texanas otorgándosele el permiso en 1821 para 300 familias. A los nuevos colonos se les donaron tierras sólo con el cumplimiento de unas pocas condiciones: ser católicos, de buenas costumbres, que juraran ser obedientes al rey y que observaran la constitución española impuesta por la monarquía. En los años del México independiente con Iturbide, los colonos siguen siendo apoyados, llegando incluso a ofrecérseles la ciudadanía mexicana a quien la solicitara, prohibiéndoles únicamente, el tener esclavos.

Debemos decir en este punto, que para los pobladores de Estados Unidos, adquirir tierras era muy costoso y debían ser pagadas al contado por lo que emigraban al sur, a Texas, de manera constante y abundante. Es por todo ello, que los estadounidenses siguieron llegando a ese territorio, y aún más si cabe gracias a las facilidades otorgadas en 1824, en la República Mexicana.

Sin embargo, los colonos, aunque aceptaban las tierras, no siempre acataban de buen grado las restricciones y condiciones impuestas por las autoridades para adquirir un terreno. Por ejemplo, éstos no veían con agrado el tener que renunciar a trabajadores por los que no tenían que pagar, ya que Iturbide no les dejaba tener esclavos. Tales diferencias iban más allá de divergencias asociadas a intereses económicos, que de hecho existían, sino que además, ejemplificaba profundas diferencias en cuanto a la concepción de justicia, del bien y del mal, etc. Relacionado con tales diferencias en sus concepciones del mundo y de los otros, está la negativa de los nuevos colonos a la obligación de ser católicos y tener que pagar diezmos a la iglesia. También existían ciertas inconformidades entre los colonos y las autoridades relacionadas con la necesidad de que tuvieran que trasladarse a Saltillo, Coahuila, para resolver los asuntos legales de las tierras.

El aumento de los anglosajones en el territorio de Texas siguió, según se documenta, sin control. Ello generó que se empezaran a dividir



las opiniones en México entre aquellos que veían con agrado la penetración de anglosajones en Texas y los que empezaban a sentir temor por lo mismo. Así, Don Guadalupe Victoria, atendiendo a las opiniones divididas, envió una Comisión a la zona en 1827 para verificar los límites reales del país. De acuerdo con lo que el diario de José María Sánchez, miembro enviado en esta comisión, señalaba, “los americanos del norte se han posesionado casi de toda la parte oriental de Tejas; los más sin conocimiento de las autoridades, pues emigran incesantemente, sin que nadie los estorbe, tomando posesión del sitio que más les acomoda, sin pedirlo ni necesitar más que desmontar y fabricar su habitación” (Sánchez, 1829, cit. en Moyano, 2002, p. 63).

En 1832, en medio del caos político que la nación de México presentaba, ya se habían tenido algunos encuentros entre las autoridades mexicanas y los colonos de Texas. En la Convención de San Felipe en 1832, que dividió a los colonos, empezó a tomar cuerpo un movimiento de los colonos que exigía la separación texana de Coahuila e incluso se hablaba de Texas como un nuevo e independiente estado mexicano; en la segunda convención de este movimiento, Sam Houston “fue enviado para promover la separación de la región tejana y preparar su futura anexión a los Estados Unidos” (Moyano, 2002, p. 67).

Las distintas presiones que los colonos ejercieron a las autoridades mexicanas tuvieron como primera consecuencia que en 1834 el gobierno mexicano volviese a dar nuevas ventajas a los angloamericanos de Texas, facilitando nuevamente la entrada a Texas de colonos angloamericanos, en contra de la ley de 1830 que prohibía su ingreso. Tal incremento no hizo sino aumentar la representatividad y el poder de este tipo de habitantes y, con ello, la aparición en 1835 de una tercera convención. En ésta los colonos señalaron su inconformidad con el centralismo y el deseo de desconocer el contrato con el gobierno centralista, ya que éste había sido pactado con el gobierno federalista. Según Moyano (2002), tales desavenencias entre el gobierno federal y los colonos angloamericanos no eran sino pretextos para justificar la

necesidad de una rebelión. Pero no fue hasta la cuarta convención de 1836 que los texanos declararon su independencia de México. Independencia que Estados Unidos, por su parte, no sólo reconoce, al igual que Inglaterra y Francia, sino que, además, se apresura a apoyar, brindando sustento económico y militar para resguardar la frontera de la penetración y protesta mexicana.

#### **4.2.2. El Estado de Tamaulipas**

La colonia del Nuevo Santander fue llamada, primeramente, Costa del Seno Mexicano. Ésta cambia de nombre como homenaje a Santander, provincia española de donde provenía José de Escandón e Higuera, quien fue el más ilustre pacificador y poblador del territorio que nos ocupa. En relación a esta colonia de Nuevo Santander hemos de empezar diciendo que se creó cuando los funcionarios españoles buscaban impedir que Inglaterra o Francia se apoderaran de esa región deshabitada en la costa del golfo. Por ello, a diferencia de Texas, fue colonizada de manera muy rápida ya que ésta, obedeció a un proyecto planificado y dirigido por Escandón y autorizado por el Rey Fernando VI de España. Es así como en 1748 se crea la Villa de Llera, con 260 personas, hecho que se data como el inicio de la colonización, para 1755 se tenían “más de 6 mil colonizadores, y establecido 23 pueblos y 15 misiones” (Weber, 2000, p. 281).

Las familias que poblaron rápida y abundantemente el Nuevo Santander provenían principalmente del Nuevo Reino de León, de las provincias de Coahuila, de San Luís Potosí, de Querétaro, y de la región huasteca. Mientras que dicha población aumentaba vertiginosamente, la población oriunda del Nuevo Santander disminuía notablemente, entre otras razones, por enfermedades (como la viruela y la fiebre amarilla) y por las campañas de exterminio que emprendieron los nuevos colonos, de tal manera que “hacia el fin del período colonial, los indígenas del Nuevo Santander no llegaban a mil individuos” (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 71). Los que lograron sobrevivir no participaron en la dinámica

social del Nuevo Santander, en cambio, la evolución del Nuevo Santander, en cuanto a la población, dependió principalmente de la reproducción natural de sus pobladores, de tal manera que para los tiempos en que se consumó la independencia había casi setenta mil personas. Las actividades económicas de esta zona eran principalmente tres: la ganadera, ocupando el primer lugar, después la agricultura, que era lenta por las sequías que había y la poca importancia que le daban las personas, y, por último, la actividad minera, que se centralizó sólo en la Sierra de San Carlos; ésta aunque fue importante, duró muy poco tiempo.

Consumada la independencia, la provincia de Santander luchó por obtener su autonomía de las Provincias Internas de Oriente ante el primer Congreso Nacional en la que tuvo éxito, de tal manera que es reconocida en la Constitución de 1824 como uno de los Estados de la República, ya para 1825 se expide una Constitución del Estado y el gobierno se divide en tres poderes: el ejecutivo, el legislativo y el judicial. El Estado tenía 31 municipios y su territorio era el mismo que tuvo durante la colonia, limitando al norte con Texas, separado por el río Nueces.

También hubo en este período cambios económicos, demográficos y sociales en comparación con el lento desarrollo y aislamiento en que había estado casi todo el territorio anteriormente. La apertura de los puertos de Tampico y Matamoros dieron inicio a un desarrollo económico y comercial que impactó favorablemente en la región de los asentamientos localizados cerca de estos puertos. No ocurriendo lo mismo con los que se encontraban más alejados, como los despoblados que había entre el río Bravo y el Nueces. La apertura de los puertos, el comercio extranjero, el establecimiento de aduanas marítimas y fronteras, así como la conformación de la frontera marcaron el rumbo que tendría en adelante, perfilándose, desde entonces, como una zona de intensa interacción económica, social, cultural, etc.

### 4.3. La guerra entre Estados Unidos y México

Cuando Texas declara su independencia de México, Estados Unidos que se había declarado neutral, a pesar del conocido apoyo militar y económico que le había prestado a Texas, empieza a manifestar sus auténticas intenciones, que no eran otras que el que Texas se anexara al país. De hecho, la historia, a través de los documentos que la recogen, muestra que había un interés estadounidense por Texas de mucho tiempo atrás. Citemos algunos datos en este sentido:

- Según Moyano (2002), ya desde 1803, cuando Estados Unidos compra a los franceses el territorio de Luisiana, los estadounidenses consideraron que Texas les pertenecía, porque había sido parte del territorio de Luisiana y entendía que formaba parte de las tierras por las que habían pagado.
- En 1813, ante una rebelión de estadounidenses y una declaración de independencia de la provincia de Texas, hecha por Bernardo Gutiérrez de Lara, el ejército realista la reincorpora a la nueva España.
- Otro suceso acaecido en 1819 es que durante la ratificación del tratado Adams-Onís celebrado entre España y los Estados Unidos se presenta nuevamente la controversia de que si Texas había pertenecido a Estados Unidos.
- En 1830, el senado mexicano rechaza la oferta de compra de Texas, aún territorio mexicano, hecha por el segundo ministro estadounidense en México, a pesar de que para ese año ya la situación era crítica, porque el territorio texano estaba muy poblado por anglosajones y las leyes mexicanas ya no eran obedecidas.

A lo anterior también se pueden agregar algunos acontecimientos que tuvieron lugar en la Nueva España que, aunque muestran que Texas era patrimonio de dicha colonia, también muestran el poco interés por este el territorio.

- De acuerdo con Moyano (2002), el insurgente mexicano José M<sup>a</sup> Morelos, en febrero de 1813, había redactado una carta a sus comisionados para que ofrecieran a los Estados Unidos la cesión de Texas a cambio de ayuda económica para el movimiento de independencia de la Nueva España.
- Puede señalarse, también, como ya referimos anteriormente, que el territorio de Texas, a diferencia del de Santander, no fue colonizado y poblado a través de la planificación de un proyecto específico para ello.
- Durante mucho tiempo Texas fue parte lejana del territorio de Coahuila y no una provincia autónoma.
- El permiso y las facilidades, quizás excesivos, otorgados a los extranjeros, especialmente a los anglosajones, para la población del territorio, hizo que no siempre se vieran, ni desde dentro ni desde fuera, como tierras puramente mexicanas.

En relación más directa con la guerra entre Estados Unidos y México, deberíamos de empezar analizando las causas que generaron tal enfrentamiento entre estas tierras fronterizas. Sin embargo, no existe una opinión clara y definitiva sobre el particular, por el contrario se citan diversas opiniones en cuanto a las causas del conflicto. Algunas de las más reseñadas se enuncian a continuación:

- La anexión de Texas a Estados Unidos.
- La ambición de territorio por parte de Estados Unidos.
- Dificultades diplomáticas en las relaciones entre México y Estados Unidos ante las constantes penetraciones de norteamericanos al territorio que todavía se consideraba mexicano y ante las que México protestaba.

Pero los enfrentamientos no sólo eran externos. Dentro del propio México también se sucedieron toda una serie de acontecimientos, principalmente de carácter político, que se pueden reconocer como causas que no sólo alentaron, sino generaron, la guerra con el país vecino:

- La causa política evidenciada en la falta de unidad que existía en el gobierno.
- Los problemas políticos que prevalecían entre dos concepciones muy distintas de Estado: las centralistas y las federalistas.
- Las culpas entre los grupos políticos por la pérdida de Texas y algunas políticas internas que ocasionaban rebeliones y divisiones en el país.

No entraremos a analizar lo que ocurrió durante el periodo de la guerra, pues no es un contenido que se relacione directamente con el tema de este trabajo. Sólo decir, sobre ella, dos datos que si tienen cierta relevancia de cara a cómo y dónde se construye la frontera entre estos dos países. Uno de ellos tiene que ver con la breve duración de tal enfrentamiento, desde 1846 a 1848, y otro con que fue Estados Unidos el país vencedor y México el país vencido. Por tanto, las condiciones para la conclusión de la guerra fueron impuestas a México. Éstas quedaron reflejadas en documento denominado: “Tratado de Paz, Amistad y Límites y arreglo definitivo entre la República Mexicana y los Estados Unidos del Norte” (Tratados de Guadalupe-Hidalgo), que a continuación pasamos a describir muy brevemente.

#### **4.4. Tratado de Paz, Amistad y Límites y arreglo definitivo entre la República Mexicana y los Estados Unidos del Norte (Tratados de Guadalupe-Hidalgo)**

Dicho Tratado fue firmado el 2 de Febrero de 1848 por Luis G. Cuevas, Bernardo Couto, Miguel Atristán por el país de México y Nicolás P. Trist por los Estados Unidos y ratificado, más tarde, el 30 de mayo del mismo año. Dicho documento fue estructurado en 23 artículos que continúan siendo vigentes en la actualidad y rigen, junto con documentos más actuales, muchas de las relaciones de tipo político, económico, de intercambio, etc. entre los gobiernos de ambos países.

Como se puede suponer, los 23 artículos afectan a distintas esferas de las relaciones entre ambos países. Aquí sólo nos vamos a detener en el artículo que se refiere a los límites fronterizos. Éste es el artículo V del Tratado de Guadalupe y se escribió como a continuación se señala:

“La línea divisoria entre las dos repúblicas comenzará en el golfo de México, tres leguas fuera de tierra frente a la desembocadura del Río Grande, llamado por otro nombre Río Bravo del Norte, o del mas profundo de sus brazos, si en la desembocadura tuviere varios brazos: correrá por mitad de dicho río siguiendo el canal más profundo, donde tenga más de un canal, hasta el punto en que dicho río corta el lindero meridional de Nuevo México; continuará luego hacia occidente por todo este lindero meridional (que corre al norte del pueblo llamado Paso) hasta su término por el lado de occidente; desde allí subirá la línea divisoria hacia el norte por el lindero occidente de Nuevo México, hasta donde este lindero esté cortado por el primer brazo del río Gila, entonces hasta el punto del mismo lindero occidental más cercano al tal brazo y de allí en línea recta al mismo brazo; continuará después por mitad de este brazo y del río Gila hasta su confluencia con el río Colorado; y desde la confluencia de ambos ríos la línea divisoria, cortando el Colorado, seguirá el límite que separa la alta de la baja California hasta el mar Pacífico” (Ó Gorman, 2000, p. 108).

En virtud de este nuevo lindero, la República Mexicana perdió a Texas, que formaba parte del Estado de Coahuila, a los territorios de Nuevo México y Alta California y porciones de los estados de Tamaulipas (en los límites con Texas que estando en el río Nueces llegan ahora hasta río Bravo), Sonora y del territorio de la Baja California.

En relación a la población y considerando los nuevos límites, los mexicanos que habían quedado del otro lado del río se les permitió permanecer en el lado de Estados Unidos y en el lapso de un año adquirir la ciudadanía americana, o bien se les permitió trasladarse a la República Mexicana. Es importante decir que el gobierno estadounidense dificultó la repatriación con la intención de obtener ciudadanos estadounidenses.

Fue una dura lección aprendida para el pueblo mexicano, que sin duda tendrá que mantenerlo alerta y en unidad nacional.

#### ***4.5. Políticas migratorias entre Estados Unidos y México***

El hombre de modo natural e históricamente se ha trasladado de un lugar a otro en la búsqueda constante de mejores condiciones de vida, alimentos, salud, trabajo, etc. originando, con ello, el fenómeno migratorio y haciéndolo parte de la misma condición humana. Los patrones del movimiento migratorio, reflejan y, a su vez, son producto de un mundo en continua transformación y cambio. Tales movilizaciones pueden presentarse a nivel interno, dentro de un mismo país, como los desplazamientos de personas de determinadas áreas, zonas o provincias más pobres, a otras potencialmente más ricas. Pero además, existen movimientos de personas a nivel internacional, es decir, de un país a otro a través de una frontera. Desplazamientos éstos, que en la mayor parte de las ocasiones también están provocados por la existencia de grandes diferencias en las condiciones de vida a un lado y otro de la frontera. En este apartado, nos referiremos básicamente a la migración internacional de México a Estados Unidos y, sobre todo, a las políticas migratorias que han implementado los Estados Unidos para el control de la migración, específicamente la migración proveniente de México.

Podríamos empezar este apartado definiendo el propio vocablo migración. Sobre éste diremos que tiene distintas acepciones. Según Gastélum (1991), por ejemplo, la migración es el desplazamiento de grupos humanos de unas zonas a otras, por causas económicas o políticas. La migración, entendida así, se refiere a una movilización geográfica o espacial de seres humanos entre una unidad geográfica y otra. Por otro lado, Morales (1989) se refiere a la migración como el aumento del número de extranjeros que se suma cada año a una población. Diez (1984), sin embargo, se refiere a la migración como el “éxodo” de mexicanos a la tierra de oportunidades. Pero no todas las definiciones se refieren a la migración en términos neutros o positivos, como las anteriormente citadas, otra reflejan claras connotaciones negativas. En este sentido, algunas personas se refieren a la migración como “una invasión de ilegales” (Bustamante y Malagamba, 1980, p. 116).



Tal variedad no es sino producto del hecho de que la migración sea un fenómeno en el que confluyen diversos e importantes factores sociales, políticos, económicos y culturales dependiendo del país del que se trate. Por ejemplo, a las fronteras de México diariamente arriban cientos de personas procedentes de distintos lugares de la república o de otros países de Centro América o Sudamérica, con la intención de cruzar a Estados Unidos o de asentarse en el espacio fronterizo con tal país. Actualmente los motivos para emigrar son diversos. En el trabajo realizado por Gastélum (1991) se señalan causas objetivas y subjetivas. Entre los motivos objetivos tal autor destaca el hecho de compartir una extensa frontera con uno de los países más desarrollados; las vías de comunicación hacia el norte; la diferencia de desarrollo económico entre los dos países, que se manifiesta en una demanda permanente de mano de obra barata; así como el “efecto demostración”. Sobre este último podríamos señalar que ya desde 1949, según Gastélum (1991), fue planteado por Duesenberry, quien defendía, desde una perspectiva económica, que cuando las personas estaban expuestas a experiencias en las que otros, familiares o amigos, señalaban la obtención de “mayores bienes” y de “mayor calidad” como consecuencia de haber ido a trabajar fuera del país, en este caso a Estados Unidos, ello estimulaba a otros a decidirse a abandonar su país, en el caso que nos ocupa, México. Por otro lado, según Gastélum (1991), existen también causas subjetivas que estimulan la emigración de México a Estados Unidos entre las que se encuentra el deseo de emigrar para obtener mejores salarios y elevar las condiciones de vida. Otros motivos subjetivos son menos materiales o más ideales, como el afán de aventura, de conocer o de viajar, etc.

En esta línea, Acosta (2006) recupera algunos testimonios actuales recabados por el Centro de Apoyo a Emigrantes en Reynosa, Tamaulipas, México, sobre los motivos que tienen las personas por querer ingresar en Estados Unidos. Entre éstos se destaca la necesidad de mejores condiciones de vida, la existencia de salarios mejor remunerados en

Estados Unidos y en ciudades fronterizas mexicanas, o por la carencia de empleo en su lugar de origen o residencia.

Todo lo dicho, por tanto, da sentido a que la migración entre México y Estados Unidos sea un fenómeno cotidiano y centenario, de vecindad, que involucra a millones de personas que participan en el “cruce” de las fronteras de 3.141 kilómetros, y que “muy probablemente sea el flujo migratorio contemporáneo con mayor antigüedad en el mundo” Durand (2000, p. 19). Sin embargo, de acuerdo a Quiroga (1993, cit. en Durand, 2000), existió un detonador que inició la migración masiva por parte de los habitantes de México hacia Estados Unidos, éste fue el desarrollo tecnológico del ferrocarril a mediados siglo XIX.

“...cuando la estación Paso del Norte, Chihuahua recibió el primer tren del Ferrocarril Central Mexicano que estrenó la conexión entre la ciudad de México y la frontera norte, allí donde los vagones podían engancharse a los ferrocarriles de la Atchinson-Topeka-Santa Fé, Southern Pacific, Texas-Pacific y Galveston-Harrisburg-San Antonio” (Quiroga, 1993, cit. en Durand, 2000, p. 20).

Desde una perspectiva histórica, se considera que “las migraciones se presentan en forma de oleadas y responden a inducciones por parte de la demanda o situaciones muy concretas en los países de origen: crisis económica, guerra, hambruna, sequía” (Durand, 2000, p. 19). En el caso mexicano, y sólo por señalar información que muestra que la condición precaria de quien emigra ha sido un motivo muy importante para hacerlo, señalamos lo que, según Díez (1984), ya Don Francisco I Madero, en las primera década del siglo XX, refería en cuanto la migración laboral de trabajadores mexicanos.

“La situación en la que se encuentra la mano de obra mexicana es tan precaria que, a pesar de las humillaciones en que se ve sometida al otro lado del Río Grande, miles de nuestros compatriotas emigran todos los años a la vecina República y la verdad es que su suerte es ahí menos triste que en nuestra tierra”(Díez, 1984, cit. en Acosta, 2006, p. 32).

Actualmente, la situación de los trabajadores no es muy distinta, de acuerdo con Acosta (2006), la mayoría de los trabajadores que emigran a la frontera norte de México o a Estados Unidos lo hacen para obtener mejores salarios por su trabajo que los que reciben en su lugar de origen

o residencia y aun cuando en estos lugares no se les remunere adecuadamente, es un ingreso mayor al que estaban acostumbrados, en el caso de que tuviesen algún trabajo en sus lugares de origen. Sin embargo, el fenómeno migratorio en la actualidad se ha vuelto más complejo, el antropólogo Jorge Durand, profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara, México, y Douglas S. Massey, demógrafo y profesor en el Departamento de Sociología de la Universidad de Princeton, New Jersey, Estados Unidos, señalan en su libro “Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI” (2003) que en el perfil actual del fenómeno migratorio mexicano ya no hay un prototipo del inmigrante mexicano en Estados Unidos.

“Hoy en día se requiere una docena de rasgos y una gama de colores y matices para delinear un perfil que se aproxime a la realidad: ha cambiado la composición legal, la duración de la estancia, la distribución por sexo y edad, el origen social y cultural, la distribución geográfica de origen y destino, los puntos de cruce fronterizo, el mercado de trabajo, la participación política de la comunidad mexicana en ambos países, los principios de nacionalidad y los patrones de naturalización” (Durand y Massey, 2003, p. 171).

Así, algunas de las razones a las que se aluden en la cita tienen que ver con el hecho de que: las regiones de origen se han diversificado, ha aumentado la migración urbana, se han sumado las mujeres y los indígenas a las corrientes migratorias, se prolonga la estancia de los emigrantes, han existido cambios en su situación legal de los emigrantes, etc. Sin embargo, Durand (2000) desarrolla un análisis de la migración entre los países de México y Estados Unidos a partir de las características de Historicidad, Masividad y Vecindad que consideramos pertinente considerar de cara a que nos facilite el diseño de nuestra investigación, así como una mejor comprensión de los datos obtenidos en la misma.

En cuanto a la **Historicidad** se pueden distinguir cinco etapas o fases de la emigración mexicana a Estados Unidos, con una duración aproximada de 20 a 22 años cada una.

- La primera se inician en los años de 1900 a 1920 y es conocida como la fase del “*enganche*”. Ésta se caracterizó por la

combinación de tres fuerzas que impulsaron y desarrollaron el proceso de migración: la contratación de mano de obra, la Revolución Mexicana y sus secuelas y el ingreso de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial.

- La segunda fase se conoce como la de las “*deportaciones*” y tuvo lugar entre 1921 y 1939. Ésta se caracteriza por la existencia de numerosas deportaciones, que Estados Unidos justificó por las crisis económicas recurrentes que en ese tiempo sufrió el país.
- Una tercera fase se conoce con el nombre del “*bracero*”. Ésta se inicia en 1942, año en el que Estados Unidos entra a participar en la segunda guerra mundial, lo que hizo patente una gran falta de mano de obra, y concluye en 1964.
- La cuarta etapa, conocida como la de los “*indocumentados*”, se inicia en 1965 y concluye en 1986. Esta etapa se caracteriza por los controles migratorios a través de distintas medidas como: la legalización de un sector bajo, el sistema de cuotas por país y la institucionalización de la frontera, que dificultó el paso y facilitó la deportación de las personas sin documentos en regla.
- La última etapa de las migraciones en el siglo XX, fue llamada la etapa de los “*rodinos*” que se inició en 1987 cuando se puso en marcha la ley Immigration Reform and Control Act (IRCA). En ésta el modelo migratorio cambió a partir de procesos de amnistía y programas de trabajadores agrícolas especiales (SAW), lo que permitió la legalización de algunas personas en Estados Unidos. Actualmente, después de algo más de 20 años de la elaboración y puesta en práctica de la ley IRCA, se inician nuevos controles migratorios en este caso aún menos sutiles que en tiempos anteriores. Éstos nuevamente dificultan el paso

de México a Estados Unidos para los indocumentados. Algunas de estas medidas disuasorias empleadas por Estados Unidos, mientras que en el congreso del mismo país se proponen nuevas reformas migratorias, son: el “muro fronterizo” que se pretende cubra toda la frontera norte del país o patrullas con armas sofisticadas.

Por último, otro aspecto digno de mención es que los movimientos migratorios, en términos generales y hasta los años ochentas, fueron de “ida” y “vuelta”, es decir temporal. Sin embargo, esta tendencia se ha invertido en la actualidad y ahora se hace cada vez más frecuente que los emigrantes mexicanos opten por una permanencia más prolongada o definitiva en el país vecino. Pero la unidireccionalidad de la migración sigue siendo constante “de la emigración mexicana 98% se dirige hacia el país vecino” (Durand, 2000, p. 28). La información anterior nos muestra la dinámica que ha existido en los movimientos y políticas migratorias en la frontera norte entre México y Estados Unidos.

Estos ciclos de cada veinte o veintidós años, que sin considerarlos necesariamente como una prescripción en la continuidad del fenómeno, se han presentado, hasta ahora de esa manera, tienen efectos estructurales en la vida de las fronteras y sus habitantes, en la vida cotidiana de los hogares y las familias, en los aspectos económicos, políticos, sociales, laborales, demográficos, etc. Efectos que condicionan, como no, los estilos de vida, las motivaciones y aspiraciones, así como los modos de percibir la frontera y de considerarse miembros de la frontera de los habitantes de un lado y otro de la misma.

La Vecindad con los límites actuales entre Estados Unidos y México se definió en los tratados de Guadalupe, Hidalgo en 1848, como revisamos en el apartado anterior, sin embargo, la frontera empezó a ser efectiva cuando en 1924 se crea la patrulla fronteriza; es decir, cuando se empezaron a tomar medidas coercitivas para la población y no sólo administrativas. Y esto fue así porque anteriormente sólo se hablaba de la

“línea” como una línea imaginaria y la expresión “del otro lado” con el otro lado del río Bravo. No obstante, en la actualidad, la franja fronteriza entre México y Estados Unidos es una frontera habitada con controles estrictos para el cruce en la frontera hacia los vecinos de Estados Unidos, en concreto hacia cuatro estados americanos: California, Arizona, Nuevo México y Texas. Por su parte, Estados Unidos colinda con seis estados mexicanos, Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.

En relación a la Masividad podríamos decir que la emigración mexicana siempre está cambiando y creciendo, y aun sin tener los datos exactos, se puede decir que es un fenómeno con grandes dimensiones, un fenómeno masivo, que afecta a todos los indicadores sociales, económicos y políticos y que actualmente está en la agenda en las reuniones políticas de ambos países.

“La comunidad mexicana es considerada como la segunda minoría más importante de Estados Unidos, después de la afroamericana y en un futuro cercano, la comunidad hispana, donde se inserta, se proyecta como la primera minoría étnica en la Unión Americana y se estima que su población total será aproximadamente el 25 por ciento de la población total en el primer cuarto del siglo XXI” (Durand, 2000, p. 29).

Y a pesar de que cruzar la frontera de manera ilegal implica cada vez más riesgo, cada vez más personas intentan entrar a los Estados Unidos aunque su vida quede en el camino ya que “en promedio, cada día, más de uno de ellos muere en el intento” (Emmerich, 2003, p. 11).

Aunque somos conscientes que con lo dicho hasta ahora no agotamos toda la información interesante sobre la Migración y las Políticas Migratorias entre México y Estados Unidos, baste de momento con lo presentado, ya que estos datos se nos antojan de obligado tratamiento para una mejor comprensión de la investigación que más tarde presentaremos. Pero no sin antes reconocer, de acuerdo a Durand (2000), que los tres elementos mencionados de historicidad, vecindad y masividad, pueden transformarse, evolucionar y cambiar en la dinámica y construcción social que representa el “cruce” de personas en la frontera.

## **2ª PARTE**

# **MARCO TEÓRICO**





# **CAPÍTULO I. La Psicología Histórico-Cultural. El enfoque de Vygotski**

## **1.- Introducción**

En coherencia con la línea argumental que venimos presentando, el foco de interés en este primer capítulo de fundamentación conceptual es la búsqueda de orientaciones que consideren la importancia que tienen, en el desarrollo psicológico, tanto las fuerzas sociales como personales. Es por ello, que el objetivo fundamental de este capítulo es presentar cómo la Psicología Histórico-Cultural, que se desarrolló durante el período revolucionario y post-revolucionario en la antigua Unión Soviética, es de gran validez para una comprensión del individuo y sus procesos de adquisición del conocimiento de corte histórico-dialéctico. Para ello haremos mención explícita a cómo la influencia epistemológica de la filosofía marxista en la psicología soviética fundamenta y justifica que ésta última considere de suma importancia el problema del determinismo socio-histórico del psiquismo humano. Por tanto, será objetivo prioritario de este capítulo mostrar cómo a partir de esta manera de hacer psicología desarrollada por la Escuela Soviética, principalmente por Lev S. Vygotski y sus discípulos A. R. Luria y A. N. Leontiev, los psicólogos pueden hacer una lectura no individualista, incorporando como objetivo de la psicología los factores socio-culturales que gravitan sobre el desarrollo psicológico.

Una vez que hayamos demostrado la conveniencia de este modo de hacer psicología, en segundo término, es también objetivo de este

capítulo desarrollar la visión que dicho modelo conceptual tiene sobre el proceso de formación de conceptos, que es el tema nuclear sobre el que se construye la tercera parte de este trabajo, el estudio empírico.

Para comenzar podríamos empezar diciendo que Vygotski (1991, 1993, 1996, 1997), padre de la Psicología Histórico-Cultural, estuvo muy fuertemente influenciado por la teoría marxista. De ahí que tuviese como uno de sus propósitos fundamentales extender las ideas de Marx a los fenómenos de naturaleza psicológica. En términos generales podríamos decir que posiciones marxistas sobre la Economía Política y su teoría de la Historia -Materialismo Histórico-, así como aquellas provenientes de la teoría de la adquisición del conocimiento, basada en la dialéctica materialista, constituyeron uno de los asideros básicos de las tesis vygotskianas sobre la naturaleza humana. Así, podríamos decir que especialmente influyeron en las propuestas vygotskianas sobre:

- a) la necesidad de defender el uso del método dialéctico materialista para acceder al conocimiento de la naturaleza de los fenómenos psíquicos;
- b) así como en su apuesta por el origen social del hombre, sin olvidar su punto de vista centrado en la actividad
- c) y, por último, pero no menos importante, las tesis marxistas como la de la mediación instrumental que fue base de la defensa vygotskiana sobre la concepción mediada de las acciones humanas.

Pero la tarea de extender las ideas marxistas a los fenómenos psicológicos, de la que iremos señalaremos algunas evidencias, no estuvo ausente de problemas, entre los que podríamos destacar algunos de orden metodológico. Expliquemos un poco más esta cuestión. Vygotski en varias de sus obras de las que destacamos “El significado histórico de la crisis de la psicología” terminada en 1926, realiza un análisis de las escuelas psicológicas que en su tiempo existían como el conductismo, la reflexología, el psicoanálisis, el gestaltismo, etc. en las que encontró

serias divergencias e incompatibilidades en sus aproximaciones teóricas y metodológicas, y en los hechos que estudiaban “Cualquier hecho, al expresarse desde la perspectiva de estos sistemas adquiere tres significados enteramente diferentes, que señalan tres aspectos diferentes de ese hecho o, más exactamente, tres hechos diferentes” (Vygotsky, 1982, cit. en Kozulin, 1995 p. 14). Además, según Kozulin (1995), Vygotski encontró una constante entre las escuelas en cuanto a pretensiones por poseer una metodología general de investigación psicológica:

“El primer estadio del desarrollo de cada uno de estos sistemas es un descubrimiento empírico que se demuestra importante para la revisión de las opiniones existentes, relativas a algunos fenómenos concretos mentales o de comportamiento. En el segundo estadio de su desarrollo, el descubrimiento inicial adquiere una forma conceptual, que se expande para hacer referencia a problemas de psicología con los que tiene relación. Ya en este estadio, se debilitan los lazos entre la forma conceptual y el descubrimiento empírico subyacente; la primera se convierte en una abstracción casi desvinculada del segundo, pero subsiste gracias a la reputación construida sobre éste. El tercer estadio está marcado por la transformación de la forma conceptual en un principio explicativo abstracto, aplicable a cualquier problema dentro de una disciplina dada. La disciplina queda dominada por este principio explicativo en expansión: toda conducta resulta ser una suma de reflejos condicionados, o motivos inconscientes, o *gestalts*. En este momento el principio explicativo pierde su poder, pues no excluye nada, sino que, impulsado por la inercia de su expansión, acaba absorbiendo el dominio en su totalidad. En el cuarto estadio, el principio explicativo se desvincula del tema de la psicología y se convierte en una metodología general, aplicable a todos los campos del conocimiento. Habitualmente, al llegar a este punto, observaba Vygotsky, se desploma bajo el peso de sus enormes pretensiones explicativas. Deja de existir como principio intelectual independiente y su funde con una de las filosofías o cosmovisiones dominantes” (Kozulin, 1995, p. 15).

Al hacer esta revisión crítica de las escuelas psicológicas de la época, Vygotsky descubre que “la idea psicológica revela su origen social, que anteriormente se encontraba oculto bajo el disfraz de un hecho del conocimiento” (Vygotsky, 1982, p. 304 cit. en Kozulin, 1995 p. 15), y se orienta entonces a desarrollar una psicología general con un método centrado en el estudio de los procesos:

“Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... Plantear una investigación sobre el proceso del desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios -desde el nacimiento hasta la muerte- significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que <<es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es>>. Por ello, el estudio histórico (en el sentido más amplio de la

palabra <<historia>>) del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base” (Vygotsky, 1978, cit. en Wertsch, 1988 p. 35).

Así, Vygotski propone su método evolutivo para el estudio de los procesos psicológicos superiores a través de la defensa del carácter socioculturalmente situado de la actividad psicológica, considerada ésta como acción no directa, sino mediada por las herramientas desarrolladas históricamente. Lo que proporcionó a su teoría la existencia de un nexo esencial entre el escenario cultural, histórico e institucional, por un lado, y las funciones mentales, por otro. Característica ésta fundamental y definitoria de la manera de proceder de la Psicología Histórico-Cultural.

Ello explica que la teoría de Vygotski sobre el desarrollo del psiquismo sea una aproximación teórico-metodológica alternativa a las posiciones extremas en lo que se refiere al modo de enfocar la influencia de lo individual o lo social en el estudio de los procesos psicológicos. De modo más específico podríamos decir que los partidarios de enfoques individuales han considerado que los sujetos elaboran sus propias representaciones, conocimientos y actitudes hacia el mundo. Ello les conducen a defender una línea única de evolución mental y cultural, que conciben en términos de estadios o etapas ascendentes en cuanto a su dificultad y complejidad psicológica (Jahoda, 1995). Lo que desdibujaba la importancia concedida a lo social o el contexto en el desarrollo psicológico, llegando a considerar a éstos sólo como el medio en el que tiene lugar el crecimiento y maduración de los individuos. Por el contrario, los partidarios de enfoques ambientalistas, se centran en el marco social o cultural minimizando el papel del sujeto, quien, de una manera mecánica y pasiva, copia el modelo que le ha tocado vivir. A modo de ejemplificación podríamos decir que las teorías racionalistas o innatistas serían buenos representantes de los enfoques individualistas, mientras que algunas visiones sociológicas y antropológicas serían más características de la segunda postura.

Con un enfoque menos reduccionista, destacando tanto la participación del sujeto individual, así como la importancia del medio

ambiente social en el desarrollo del individuo, se encuentra la postura de Vygotski (1929/1981a, 1960/1981b, 1991, 1992). Aunque este último, defiende una postura dialéctica de la relación entre lo individual y lo social, argumenta a favor de la presencia de las fuerzas sociales e históricas en el origen de todo desarrollo psicológico. Pero la defensa del carácter socioculturalmente situado de los procesos psicológicos, no significa que esta perspectiva conciba al individuo por reducción a un mero ente social, muy por el contrario, otorga al individuo un gran margen de acción, al considerarlo activo en su proceso de desarrollo y capaz de reflejar su propia idiosincrasia (Vygotski, 1993). Así, negar la separación tajante entre individuo y su contexto, además de considerar a ambos elementos estrechamente interrelacionados, resulta de suma importancia de cara a superar posibles formas de reduccionismos (Cubero, 1997; Esteban, 2008). Es por ello que para la Psicología Histórico-Cultural, el primer problema al que nos debemos enfrentar es mostrar precisamente cómo se relacionan ambos elementos. Como respuesta ante esta pregunta, Vygotski propone interpretar que las respuestas individuales surgen de las formas de vida colectiva; es decir, considera a la dimensión individual con respecto a la social, derivada y secundaria en la génesis del desarrollo psicológico (Vygotski, 1991, 1993, 1995a, 1995b, 1996, 1997).

Con la vista puesta en entender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura, o lo que es lo mismo, en analizar la relación dialéctica entre cultura y mente, esta perspectiva teórica, se convierte en un buen modelo para abordar y explicar los fenómenos que nos preocupan. De ahí nuestro interés por adentrarnos en la formulación conceptual de la Psicología Histórico-Cultural.

## **2.- Principales tesis de la Psicología Histórico-Cultural sobre el desarrollo del psiquismo**

De acuerdo con Cubero y Rubio (2005), se pueden enumerar cuatro aspectos esenciales como núcleo en la propuesta teórica de la Psicología Histórico-Cultural, estos son: el uso del método genético o método experimental-evolutivo, la defensa del origen social del desarrollo

cognitivo, la visión semióticamente mediada de los procesos cognitivos y la propuesta de la acción como unidad de análisis de los procesos psicológicos. A continuación, detallaremos cada uno de éstos y, con ello, es nuestra intención fundamental, desde la perspectiva de Vygotski, nuestro estudio sobre la construcción de conceptos. Sin embargo, son muchas y buenas las revisiones sobre la fundamentación conceptual y metodológica de la Psicología Histórico-Cultural (Cubero y Ramírez, 2005; Cubero y Santamaría, 1992; Kozulin, 1994; Van der Veer, 1996; Van der Veer y Valsiner, 1991; Wertsch, 1988...), por lo que no es nuestra intención ser muy exhaustivo en la presentación de dicho modelo. Es por ello que en este segundo punto nos limitaremos a presentar, de un modo un tanto somero, cada una de las ideas principales señaladas más arriba, sin olvidar los nexos de éstas con las tesis del materialismo histórico, para, a continuación, centrarnos en algunas extensiones del origen social y la mediación semiótica de especial relevancia para el tema que nos ocupa.

Vygotski, en un sentido estricto del término, nunca desarrolló métodos concretos y específicos para el estudio de las funciones psicológicas, sin embargo, sí propuso toda una visión sobre la naturaleza de la cognición (de cómo surge y se desarrolla) y el modo de analizarla en función de dicha naturaleza (Kozulin, 1994, 1996; Wertsch, 1988). Precisamente debido a que otorgó a los procesos mentales una naturaleza eminentemente histórica justificó el interés, utilidad e incluso necesidad de abordar el estudio de éstos desde una perspectiva genética (Vygotski, 1991, 1993). La principal clave de su propuesta metodológica, del **método genético**, es partir de una comprensión dialéctica materialista de la relación entre la conducta humana y la naturaleza. Así, se entiende que el hombre es influido por su entorno, pero, a la vez, lo transforma creando de esta manera nuevas posibilidades y condiciones de vida. La base de esta aproximación al estudio de los procesos psicológicos, como hemos mencionado, está en una interpretación histórica de los mismos, es estudiar los fenómenos en movimiento. Por ello, según Sharp, Cole y Lave “un eje central de este método consistía en que todos los fenómenos

debían ser estudiados como procesos en constante movimiento y cambio” (1979, p. 25). Esta perspectiva implica examinar los mecanismos de génesis, formación y transformación de un fenómeno dado hasta su estado final (Vygotski, 1978/1979).

Después de lo dicho, no es de difícil apreciar las profundas raíces marxistas existentes en un aspecto tan clave de la teoría psicológica de Vygotski como es el método propuesto. Método necesario, según él, tanto para la construcción de la propia disciplina psicológica, como para analizar la constitución y desarrollo de los fenómenos psicológicos. Nos referimos al citado método genético. Esta perspectiva implica, al igual que lo señalado por Engels, examinar los mecanismos de génesis, formación y transformación de un fenómeno dado hasta su estado final, y no limitar su estudio a la última fase. El método genético o histórico, significa “aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos” (Vygotski, 1934/1995a, p. 67). Así, al conocerlos en esencia, en movimiento, identificando sus fases desde el origen hasta su etapa final, se obtiene una mejor comprensión de los fenómenos.

Vygotski al proponer su método hace una comparación con las formaciones sociales antiguas y las funciones rudimentarias del desarrollo psicológico, señalando que se conservan los principios de estructura y actividad de lo que anteriormente existió en las nuevas formaciones sociales, así como en las funciones psicológicas más complejas o superiores se conservan las funciones psicológicas rudimentarias. Por ello, en el nivel de origen, Vygotski busca el inicio del desarrollo y opina que “Las funciones rudimentarias nos dan a conocer como eran antes todos los procesos psíquicos superiores, el tipo de organización al que pertenecían antaño” (Vygotski, 1995b, p. 82). Además, el seguimiento o el estudio del desarrollo permiten identificar la intervención activa del ser humano en las situaciones, su papel activo y creador, su conducta en la aportación y transformación de una realidad causando efecto en las funciones superiores del hombre. En este sentido dice que “la creación y el empleo de estímulos artificiales en calidad de medios auxiliares para

dominar las reacciones propias, precisamente es la base de aquella nueva forma de determinar el comportamiento que diferencia la conducta superior de la elemental y creemos que la existencia simultánea de los estímulos dados y los creados es el rasgo distintivo de la psicología humana” (Vygotski, 1995b, p. 82). Estos estímulos que median para dominar la conducta ya sea la propia o la de otro, en la teoría de Vygotski, son los signos que una vez empleados en el proceso de la vida y de la actividad social, adquieren significación. Es por ello que el desarrollo de los fenómenos psicológicos es concebido como irregular, periódico y atendiendo a transformaciones revolucionarias en donde la visión es de un desarrollo discontinuo, progresivo y no gradual. Finalmente, en una última etapa, conocemos las conductas actuales, la expresión del comportamiento y el desarrollo actual de los procesos psicológicos superiores.

De lo dicho se desprende que a Vygotski le interesaba desarrollar una psicología general que tuviera como núcleo el estudio de la conciencia en todas sus dimensiones. Por ello, en la explicación de los fenómenos psicológicos se considera necesario tener en cuenta, los distintos tipos de desarrollo: filogenético, histórico-cultural y ontogenético (Vygotski, 1978/1979). La mayor parte del trabajo de Vygotski se realizó en el dominio ontogenético. Sin embargo, argumentó que los demás tipos representan otras formas distintas de desarrollo que deben ser consideradas como partes de un todo integrado en la evolución del ser humano. Aunque muy brevemente, abordaremos estas tres líneas básicas del desarrollo del comportamiento de los sujetos.

Los escritos de Vygotski en el campo de la filogénesis se centran en comparaciones hechas entre monos superiores y los humanos, siguiendo los estudios que había realizado W. Kohler de actividad práctica mediada por el uso de herramientas (Luria y Vygotski, 1930/1992). Vygotski aunque reconocía una proximidad entre los simios superiores y los hombres, también reconocía diferencias cualitativas, no solamente



derivadas de cambios filogenéticos o de evolución, sino desde una perspectiva asociada a la vida social, cultural y psicológica.

Los estudios de Vygotski sobre la línea de desarrollo histórico fueron una de las aportaciones más importantes en la construcción del Enfoque Histórico-Cultural del estudio de la mente. Vygotski diferenció el desarrollo biológico del desarrollo histórico-cultural, destacando la importancia que para el desarrollo del humano tuvo la capacidad de éste de ir aprendiendo, fijando y acumulando los logros en su interacción con la naturaleza y con los otros hombres. De ahí que los trabajos realizados en este marco estudien la evolución y transformación del ser humano, no en su condición de miembro de una especie (como en el dominio filogenético), sino como miembro de una cultura, como individuos que se desarrollan en un contexto histórico, cultural e institucional y hacen suyas las adquisiciones y logros de las actividades humanas en dichos contextos. Vygotski se interesó profundamente en las formas de vida social de la comunicación y de sus herramientas como los sistemas de signos y conceptos y su influencia en los procesos psicológicos (Vygotski, 1978/1979, 1991, 1993).

Para desarrollar el dominio ontogenético, Vygotski se apoyó en los dominios anteriores, filogénesis e histórico, y consideró el desarrollo ontogenético del ser humano como la relación de tensión, o de transformación mutua, entre las fuerzas naturales y las fuerzas de origen social. De ahí que esta línea de desarrollo no la consideraba como un desarrollo autónomo e independiente al margen de los demás, sino que lo presentaba como constituyente de una vía de interrelación de más de una fuerza de desarrollo. Los estudios de este tipo analizan la génesis y transformación de un proceso psicológico en un individuo concreto; desde formas más colectivas o sociales de poner en práctica un determinado funcionamiento psicológico, a formas más privadas o individuales del mismo (Vygotski, 1934/1995a, 1978/1979), o lo que nosotros abordaremos más tarde en términos de la transición del funcionamiento interpsicológico a lo intrapsicológico. Esta direccionalidad en el desarrollo

implica una visión concreta del mismo, en el que lo individual es considerado secundario y derivado de lo social, idea que llevó a Vygotski a enunciar la Ley Genética del Desarrollo Cultural. Baste decir de momento que el paso de lo social a lo individual en el desarrollo ontogenético queda explicado a través del principio de interiorización.

Por último, otro campo trabajado por Vygotski, aunque no formulado explícitamente por él, es el que Wertsch (1988) denomina “microgénesis” y que aparece, por ejemplo, en los procedimientos experimentales de los trabajos de Vygotski. Con este concepto, por tanto, nos referimos primordialmente al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio-temporal concreto y limitado. Un ejemplo de este tipo de estudios lo podemos encontrar en los trabajos de Vygotski en los que se interesaba por el propio proceso de realización de una tarea a través de las uniformidades o repeticiones que se presentan en los intentos sucesivos de realización de la misma. También se ha analizado dicho desarrollo a través de los estudios sobre el tránsito del pensamiento al habla o pensamiento verbal. En estas situaciones, si comparamos el dominio que tiene un sujeto al principio y al final comprobaremos que, en muchos casos, éste ha cambiado, el sujeto ha aprendido.

Como ya anunciamos, la segunda de las tesis fundamentales de la Psicología Histórico-Cultural es la defensa del origen social de los procesos psicológicos. Como punto de arranque de esta visión de la naturaleza del psiquismo humano es necesario aludir ahora a los planteamientos de Marx en su tesis sobre el origen social del hombre. Marx (1972), congruente con su pensamiento materialista, había señalado que el hombre era, en forma inmediata, un ser de la naturaleza que, en calidad de ser vivo y de ser natural, estaba provisto de fuerzas naturales o fuerzas vitales activas, y que las fuerzas vitales existían en el hombre en forma de disposiciones y aptitudes. Esto es, como inclinaciones propias de su ser vivo. Pero Marx agregaba que en el hombre no sólo había un origen natural, sino también su ser natural humano, característica y

distinción principal del hombre, no podía anular el hecho de que “la naturaleza humana sean las relaciones sociales” (Marx, 1972, p. 24) derivadas de la actividad del trabajo. De acuerdo a Zeleny (1974), Marx concebía, por tanto, la actividad humana del trabajo, como actividad de individuos humanos en relación, en donde por medio del trabajo el hombre trasciende su ser natural hasta llegar a su ser social, estableciendo relaciones sociales de acuerdo al desarrollo de las fuerzas productivas, a las formas de producción, y el lugar que ocupe en ese proceso.

Tales consideraciones marxistas han dejados claras y evidentes marcas en la propuesta vygotskiana, siendo en este último formuladas en términos más radicales, si cabe, en expresiones como en las que afirman que la dimensión individual es derivada de la social en el desarrollo de los procesos psicológicos de los individuos. Debido a nuestros intereses particulares, como ya adelantamos, este aspecto se desarrollará más detenidamente en el siguiente apartado, por lo que aquí nos limitaremos a dar unas breves pinceladas. En este sentido, podríamos decir que la tesis del origen social de la mente queda claramente expuesta por el propio Vygotski en el siguiente enunciado:

“La dimensión social de la conciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria” (Vygotski, 1978/1979, p. 162).

No parece muy arriesgado, a partir de las palabras de Vygotski, decir que la evolución psicológica del individuo se deriva de su participación en las actividades culturales en las que se desarrolla, convirtiéndose así, la historia socio-cultural, en principal motor del desarrollo humano. En definitiva, podríamos señalar que la génesis social del desarrollo psicológico implica que todo proceso psicológico atraviesa primero por una fase social, que surge de la actividad exterior con los objetos o con otros individuos. Esta es la idea que en 1930 inspiró a Vygotski para enunciar la ya señalada "Ley Genética del Desarrollo Cultural".

“Cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y sólo después en el

plano psicológico. Primero aparece entre personas como una categoría interpsicológica para después aparecer en el niño como una categoría intra-psicológica [...] Las relaciones sociales o relaciones entre personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones” (Vygotski, 1978/1979, p. 163).

Por tanto, Vygotski consideró que la función de aprender pasa por dos momentos o aparece dos veces en el desarrollo de cualquier proceso psicológico; primero en el nivel social y sólo después aparece en el nivel individual. En otros términos, se podría enunciar esta ley diciendo que el desarrollo psicológico implica, primero, en el nivel social, a los miembros más expertos, los adultos, interactuando con los miembros más inexpertos de la cultura, enseñándoles a través de distintas estrategias: demostrando, explicando, discutiendo etc.; en segundo lugar, en un segundo momento implica, la actividad de los miembros menos diestros, el niño, interiorizando, apropiándose, haciendo suyo esos productos culturales, a través de distintos factores que se conectan, se organizan y se relacionan con la actividad inmediata en la que participan a través de mediadores. Dejaremos para más tarde la descripción detallada de esa transición entre el plano social o interpsicológico y el plano individual o intrapsicológico a través del proceso de interiorización.

La defensa del **carácter mediado** de los procesos psicológicos o, lo es lo mismo, la consideración de la mediación instrumental del pensamiento es, quizás, una de las más importantes aportaciones de Vygotski (1934/1995a, 1993). Ya insistimos, sobre cómo la aproximación histórico-cultural asentaba sus bases sobre ciertos aspectos de la teoría del materialismo dialéctico o más propiamente del materialismo histórico. En este sentido, hemos apuntado cómo Vygotski se basó en las tesis marxistas en aspectos tan claves de su teoría como la necesidad de un análisis genético o en la consideración social de los procesos psicológicos. Una noción de tanta relevancia para esta perspectiva, como es la de mediación semiótica no podía quedar al margen de la influencia de la filosofía marxista. En su caso, los orígenes provienen más específicamente de la tesis de Engels sobre la mediación instrumental de la actividad material a través de herramientas. También, aunque de modo un tanto más periférico, la tesis vygotkiana sobre la mediación bebió de

la formulaciones de Marx, quien había destacado, también, de acuerdo a Kofler (1972), que la diferencia entre las épocas económicas, no era tanto lo que se hacía, sino sobre todo, el modo de hacerlo y los medios de trabajo utilizados, esto es, del nivel de las fuerzas productivas materiales.

Tales fundamentos parecen ser la causa de que Vygotski estableciera una analogía entre herramientas psicológicas y las herramientas materiales o técnicas. Con las primeras se refería a los signos, tanto los lingüísticos (verbales y no verbales) como los no lingüísticos, algunos serían “la lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales” (Daniels, 2003, p. 33). Pero dicha analogía tiene sus límites; es decir no es completa, de hecho la analogía entre signo y herramienta se establece sólo en cuanto a la función mediadora que caracteriza a ambos (Wertsch, 1988). Por tanto, Vygotski distinguió entre “instrumentos psicológicos y otros instrumentos y propuso que los instrumentos psicológicos se pueden usar para dirigir la mente y la conducta. En cambio, los instrumentos técnicos se usan para provocar cambios en otros objetos”. (Daniels, 2003, p. 33). Así, podríamos resumir diciendo que las herramientas técnicas o físicas están dirigidas al exterior y estimulan cambios en los objetos, mientras que las herramientas psicológicas están dirigidas tanto al mundo interno como externo. Estimulan, por ello, tanto cambios en el objeto como en el sujeto, pudiendo así influir psicológicamente en la conducta (en la propia y en la ajena).

Vygotski otorgaba el valor de herramientas psicológicas por excelencia al lenguaje y, por ello, las caracterizó como artificiales y producto de la evolución sociocultural; es decir surgen y se desarrollan en un contexto histórico, social y cultural (institucional). Así, para Vygotski, es tal la importancia que concede a la mediación semiótica de los procesos psicológicos, que ésta afecta a la propia noción de desarrollo psicológico, de tal manera que se defiende que los signos, especialmente el lenguaje,

tienen la propiedad de transformar las funciones mentales inferiores o naturales en funciones mentales superiores o culturales (1960/1981a, 1978/1979). Por ello, se entiende, bajo esta perspectiva, que “los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica o del desarrollo de las ya existentes” (Cubero y Rubio, 2005, p. 35).

La originalidad de la perspectiva de Vygotski, en este sentido, es precisamente, su intento de confluir, marxismo, semiótica y psicología; o sea llevar la noción de instrumento de Engels a la semiótica, analizando el signo desde una vertiente instrumental, para explicar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Ello explica que Vygotski concibiera los actos psicológicos simples, o las formas elementales de conducta, como reacción directa e inmediata del organismo al ambiente, a la par que reconociera, también, que las formas más complejas de conducta implicaran reacciones también más complejas al ambiente. Complejas en el sentido que implicaban reacciones indirectas o mediadas del organismo, ya que requerían del uso de herramientas que actúan como medios o instrumentos entre el organismo y el ambiente. Así, la visión instrumental de Vygotski (1960/1981b) va más allá de la concepción de herramienta de Engels. Dicha visión instrumental de Vygotski podríamos concretarla diciendo que para él, al igual que las herramientas materiales median la relación con el entorno físico transformándolo, las herramientas psicológicas median las funciones psicológicas generando una transformación fundamental de las mismas (Vygotski, 1978/1979). Por ello, la propia noción de desarrollo se halla asociada a la aparición y transformación en los instrumentos de mediación. Actualmente se ha seguido el estudio sobre esta temática y aunque no es objetivo de este trabajo entrar a presentar los nuevos desarrollos conceptuales, si abordaremos en el apartado 2.2. algunas extensiones del papel mediador del lenguaje.

Si nos adentramos en el último de los pilares en los que se sustenta la Psicología Histórico-Cultural, la necesidad de determinar una

**unidad de análisis de lo psicológico**, esta vez, tomaremos como punto de partida las ideas de Vygotski (1978/1979), pero más como marco general sobre qué características debe cumplir una unidad de análisis y no tanto porque aceptemos la unidad propuesta por él. Estos requisitos han sido extensamente tratados en la literatura psicológica al respecto (de la Mata, 1993; Kozulin, 1994; Riviere, 1984; Zinchenko, 1985, etc.), por lo que no nos detendremos en ellos. Valga decir como idea fundamental que hay

“una visión holista de la unidad de estudio. Es decir, se entiende que, ante todo, ésta debe mantener y reflejar todas las propiedades básicas del conjunto del que parte. Constituyéndose así, como el sistema integrado y unificado más pequeño con sentido propio capaz de transformarse y desarrollarse” (Cubero y Rubio, 2005, p. 36).

Para Vygotski, tal unidad no era otra que “el significado de la palabra” que, desde su perspectiva, permitía la visión completa y general de su teoría sobre el pensamiento verbal. Sin embargo, la propuesta vygotskiana al respecto ha sido uno de los puntos más criticados de su enfoque, ya que a pesar de sus múltiples ventajas, resulta, para la mayoría de los estudiosos de la obra de Vygotski, insuficiente e inadecuada como unidad de análisis del funcionamiento psicológico en su conjunto (Wertsch, 1988). Tal insuficiencia e inadecuación del significado de la palabra como unidad de análisis, podrían concretarse diciendo que con esta unidad no era posible estudiar los aspectos volitivos y afectivos de la psique humana, quedado limitado su uso como unidad, sólo para el estudio de funciones que estén mediadas semióticamente, que se desarrollan culturalmente (Kozulin, 1994, 1996).

Por ello, los teóricos histórico-culturales han optado por una unidad de análisis que permite trabajar con los postulados vygotskianos, hecho para el que el significado de la palabra era incluso insuficiente, y, además, extenderlos a otros ámbitos y problemas. Estamos hablando de la acción mediada como unidad de análisis. Aunque Vygotski no llegó a elaborar explícitamente una teoría centrada en la actividad con distintos niveles de análisis, en la que el nivel de actuación psicológica, la acción, estuviera desarrollada, como sí lo hiciera uno de sus discípulos más señeros,

Leontiev, son muchos los que defienden que Vygotski se hallaba muy próximo a ello (Cole 1997; Cubero; 1999; Kozulin, 1994; Wertsch, 1988). Aspectos tales como el carácter dialógico, no reduccionista, social, histórico, así como la concepción activa del sujeto, son algunos de los argumentos que utilizan estos autores para defender tal proximidad. Recordemos ahora que la actividad es un concepto central en el marxismo. La consideración de los procesos sociales como totalidades, en una dinámica constante producida por la contradicción de sus mismos elementos, nos lleva necesariamente a la dialéctica que sugiere que la realidad es cambiante, que las cualidades se transforman en un auto-desarrollo, dando origen a otras cualidades, “el vínculo entre cambio cuantitativo y cambio cualitativo es una ley universal de la naturaleza y la sociedad” (Politzer, 1976, p. 220). Aplicada a la sociedad, tal concepción, hace de la historia humana un ciclo que recomienza y que da origen a cosas nuevas, a nuevas cualidades, como cambios de estado de las cosas. Politzer (1976) señala este cambio como un proceso en el que se pasa de los cambios cuantitativos, que algunas veces pueden parecer insignificantes y no aparentes, a cambios radicales que no se producen de manera gradual, sino repentinamente, súbitamente, en forma de saltos de un estado de cosas a otro, y no de un modo casual, sino con arreglo a leyes y, como resultado de acumulaciones de los cambios.

Sin embargo, la acción como unidad de análisis de lo psicológico fue formulada, en primer lugar, por Leontiev (1983), como proceso subordinado a una meta consciente, y fue desarrollada, con posterioridad, fundamentalmente por Zinchenko (1985) y Wertsch (1988, 1993, 1999). Existen buenas y actuales revisiones sobre las características de dicha unidad (ver por ejemplo, Cubero, 1991, 1997, 1999, 2005; Cubero y Rubio, 2005; Cubero y Santamaría, 1992), por lo que no nos extenderemos en su descripción. Pero el hecho de constituirse la acción como unidad de análisis en la unidad elegida para nuestro estudio empírico, nos obliga, al menos, a señalar las características más definitorias de dicha unidad en este momento, y a dedicarle algunas páginas más, en el estudio empírico.



Dicha caracterización podría empezarse diciendo que la acción es considerada, por los seguidores de Vygotski, en particular, y del enfoque histórico-cultural, en general, como un instrumento privilegiado para conocer la relación entre el funcionamiento mental individual y los contextos socio-culturales en los que los individuos participan (Cubero y Rubio, 2005; Santamaría, Cubero, y de la Mata, 2010; Wertsch, 1988, 1993, 1999). Y esto es así, ya que en ella se refleja la tensión entre los instrumentos de mediación presentes y priorizados por la cultura y el uso personalizado que el individuo hace de los mismos (Wertsch, 1999). Además, tomar como punto de partida la acción, nos devuelve una visión del sujeto como un ser activo en continuo contacto con su medio social y natural “creando a su ambiente y a sí mismo por medio de las acciones en las que se involucran” (Wertsch, 1993, p. 25). Analizando la acción mediada, por tanto, podemos escapar no sólo del reduccionismo psicológico al que nos ata la psicología individualista, a la que hicimos referencia, centrada en el estudio del individuo de manera aislada, sino, además, al reduccionismo sociológico al que Vygotski criticó tan encarecidamente por concebir al individuo por reducción a un mero ente social.

Pero además, optar por la acción mediada como unidad del funcionamiento psicológico es perfectamente compatible con el enfoque teórico de Vygotski, del que asumió la importancia de la mediación. Esta coherencia podríamos hallarla en una triple vertiente (Cubero, 1999; 2005; Cubero y Rubio, 2005). En primer lugar, porque ésta cumple los requisitos vygotkianos para ser considerada unidad de análisis, ya que funciona como un microcosmos donde quedan reflejadas todas las funciones psicológicas y las relaciones entre ellas. En segundo lugar es coherente con la perspectiva de Vygotski porque dota de gran importancia al lenguaje en la configuración de los procesos sociales y psicológicos. Así, la noción de acción engloba el valor instrumental del significado de la palabra, al ser vista como un proceso mediado a través de instrumentos (Cubero y Santamaría, 1992; Cubero y Rubio, 2005). Con esto último, la acción mediada integra la unidad de “el significado de la palabra” dentro

de su sistema con la función de mediadoras de la acción, o se constituye en acción misma, en caso de que analicemos conductas puramente verbales (Cubero, 2005; Wertsch, 1988, 1999). Y, en tercer lugar, al igual que la unidad propuesta por Vygotski, la acción engloba simultáneamente el aspecto individual y socio-cultural de la vida humana (Cubero y Rubio, 2005; Eckensberger, 1990, 1995). Individual, ya que se lleva a cabo a través de la conducta particular de los individuos. Social en la medida en que refleja formas de conductas organizadas y definidas históricamente y porque se adquieren a través de la interacción social con otros miembros más diestros de nuestra cultura. Así, la acción, nos permite observar simultáneamente el funcionamiento de los procesos psicológicos y la proyección de la cultura sobre los mismos (Cubero, 1991, 1997, 1999, 2005; Cubero y Rubio, 2005; Ramírez, 1988; Ramírez, et al., 1990; Wertsch, Minick y Arns, 1984). Esta es la razón fundamental para considerar a la acción como un buen instrumento para acceder, estudiar y entender al individuo participando en los distintos escenarios de actividad, en su cultura. Quizás por ello, Wertsch opina que asumir que lo que debe ser observado y explicado es la acción humana, es quizás la hipótesis fundamental de toda aproximación socio-cultural a la mente (1993).

En la investigación que presentamos optamos claramente por la acción mediada por instrumentos como unidad de análisis. Si tomamos la visión que hemos presentado de la acción como unidad de análisis, las formas de conceptuar deben ser consideradas en términos de acciones mentales realizadas mediante el uso del lenguaje. Así, el significado de la palabra puede entenderse o bien como acciones en sí mismo, cuando éstas sean puramente verbales, como es nuestro caso, o como los instrumentos que median las propias acciones. Esta elección quedará más concretamente reflejada en la introducción a la metodología y, sobre todo, en los sistemas de categorías elegidos para tal fin (en qué aspectos nos hemos fijado y cómo lo hemos registrado), que presentaremos en el apartado de método.

Con lo dicho hasta ahora concluiríamos la presentación de las principales tesis de Vygotski, lo que nos permite una visión de los conceptos y elementos más sustanciales de su teoría. De acuerdo a las necesidades del presente trabajo, a continuación, desarrollaremos brevemente, como ya anunciamos, y en primer lugar, una extensión de la tesis social del desarrollo de la mente de Vygotski, es decir cómo se explica y qué características tiene el proceso de transición de lo social a lo individual. En segundo lugar, abordaremos una de las posibles extensiones de la visión semiótica del pensamiento de dicho autor; en concreto abordaremos el proceso de construcción del significado de una palabra.

### **2.1. La construcción social de la mente. La transición del funcionamiento interpsicológico a lo intrapsicológico: la internalización**

Vygotski explica las conexiones entre lo social y lo psicológico en la Ley Genética del Desarrollo Cultural. Como se recordará de lo presentado páginas más arriba, cuando se defendió la tesis vygotkiana del origen social de la mente, se aludió a cómo para dicho autor el funcionamiento individual o intrapsicológico es derivado y secundario del funcionamiento social o interpsicológico. De ello podríamos deducir que las herramientas e instrumentos específicos utilizados para mediar los procesos psicológicos en el plano social juegan un papel crucial en la determinación de cómo estos procesos se ejecutan en el plano individual. Y esto es porque el funcionamiento interpsicológico está indisolublemente ligado al funcionamiento intrapsicológico (Wertsch, 1988). Ello explica que en la transición de un modo de funcionamiento (del social o interpsicológico) al otro (individual o intrapsicológico), cualquier cambio en el primero generará cambios en el segundo. De ahí la importancia de estudiar el propio proceso de transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, ya que es el modo en el que se constituye, se crea, la mente humana.

Cuando Vygotski estudió esta transición se centró en un tipo concreto de funcionamiento interpsicológico; éste es, en la interacción asimétrica adulto-niño en la *Zona de Desarrollo Próximo* y, en ésta, analizó como el niño hacía suyo, *interiorizaba*, las herramientas, estrategias y procedimientos que el adulto desplegaba en dicha interacción (1978/1979, 1993). Ambos conceptos se consideran los componentes principales de la Ley Genética del Desarrollo Cultural.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo explica la necesidad de la interacción y de apoyo de los sujetos más hábiles, o diestros culturalmente, para el aprendizaje del individuo menos experto. Así el propio Vygotski lo definía como:

“La distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de aprendizaje potencial, tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vygotski, 1978/1979, p. 86).

A pesar de la importancia y trascendencia de este concepto, en la teoría de Vygotski, por cuestiones de espacio y por los términos en los que hemos definido el estudio empírico, no se hace necesario su abordaje, por lo que nos limitaremos a presentar su definición y algunos breves comentarios que haremos sobre él en posteriores apartados.

Sin embargo, el concepto de interiorización de Vygotski, de cara a nuestros intereses, se nos presenta clave para explicar como lo social se hace individual, o como los procesos sociales se hacen psicológicos. Dicho de otro modo, la interiorización se refiere a cómo lo que originalmente estuvo en el dominio interpersonal pasa a estarlo en el intrapersonal, en el curso del desarrollo (Cubero y Santamaría, 1992; Santamaría, 2001, 2005). En palabras de Frawley (1999) “la actividad interpsicológica se convierte en actividad intrapsicológica” (p.121) como el resultado de una serie de sucesos evolutivos

“el habla interior se desarrolla mediante una lenta acumulación de cambios funcionales y estructurales; que se separa del habla externa del niño al mismo tiempo que se produce la diferenciación de las funciones social y egocéntrica del habla; y, finalmente, que las estructuras del habla dominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas de su pensamiento” (Vygotsky, 1995b, p. 115).

En relación al concepto de Interiorización, sus estudios se situaban, de manera preferente, en procesos interpsicológicos de pequeños grupos de individuos participando en dinámicas de interacción, en donde distinguía dos planos de funcionamiento: interpsicológico e intrapsicológico, con una conexión entre ellos y un gran impacto del primero en el segundo. Lo anterior explica una transferencia del mundo social, al mundo individual, en una construcción mediada por el lenguaje, principalmente como representación de los procesos sociales, mediante una recodificación o transposición de actividad. Recordemos que para Vygotski (1993) en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social (interpsicológica) y luego a nivel individual (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, como a la formación de conceptos, que en concreto es el tópico que nos interesa.

Si bien se entiende que el proceso de interiorización transforma una operación que se realizaba en el plano externo (o social), a una que se realiza en el plano interno (o psicológico), hemos, sin embargo, de tener cierta precaución de concluir de ello que los procesos psicológicos son una mera copia de los procesos sociales. Muy por el contrario, la escuela socio-histórica defiende que la propia interiorización conlleva transformaciones y cambios de las estructuras y funciones que se interiorizan (Leontiev, 1983; Vygotski, 1978/1979; etc.). Es decir, dicho proceso no es automático, sino que conlleva un proceso gradual y prolongado de transformaciones. El dominio de una función psicológica en el plano intrapsicológico requiere no sólo tiempo, sino, y sobre todo, tiempo utilizándola en planos cada vez menos dependientes de contextos externos (materiales o sociales) (Cubero y Santamaría, 1992, Santamaría, 2001, 2005; Wertsch, 1999). Podríamos decir que el aprendizaje es un proceso de "fuera a dentro", o lo que es lo mismo, las habilidades, destrezas y conocimientos que aprendemos, están primero en el plano social para luego pasar a un plano individual. Ningún individuo aprende "solo". Lo que aprende, o lo aprende de otros (un texto también es un "otro") o, aunque aparentemente lo haga solo, está partiendo de unas

ideas, de unos significados, de una forma de ver las cosas ya elaborados por otros (culturalmente) (Cubero, 1997, 1999; Cubero, R., et al, 2008; de la Mata et al, 2009).

En otros términos, si se quiere más actuales, podríamos decir que la interiorización se lleva a cabo mediante la abreviación del discurso social interactivo en un habla audible para uno mismo, o habla privada, y finalmente en un habla silenciosa para si mismo, habla interna (Santamaría, 2005). Para Vygotski, la interiorización del instrumento cultural del lenguaje hace que la relación del sujeto con el entorno sea una relación mediada semióticamente, entonces, la palabra permite la actividad reflexiva y una elaboración interna de esta palabra. Al analizar la influencia mediacional que representan los signos y las palabras, el papel de la cultura comienza a hacerse patente.

Aunque no hayamos entrado en el debate sobre las posibles limitaciones del término interiorización desde la perspectiva vygotskiana, somos conscientes de que, tanto desde dentro como desde fuera de dicha perspectiva, hay todo un movimiento dirigido a formular concepciones y términos más precisos; sobre todo para evitar las interpretaciones mecanicistas y simplistas del tránsito de lo social a lo individual. Términos como el de apropiación (Rogoff, 1993), dominio (Wertsch, 1999) o transformación (Van der Veer y Valsiner, 1991) son algunas de las alternativas propuestas al término de interiorización. Algunos abordajes sobre esta temática pueden encontrarse en las revisiones realizadas por Santamaría (2001, 2005).

## **2.2. El papel instrumental del lenguaje. El significado de la palabra**

Vygotski, interesado en la reconstrucción del proceso de desarrollo de los fenómenos psicológicos o, como lo hemos expresado en el apartado anterior, en el estudio de la transición del funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico, muy pronto se interesó por las estrechas relaciones que, en dicho proceso, se evidenciaban entre

el lenguaje, o más concretamente el habla, y el pensamiento (Vygotski, 1934/1995a, 1991, 1993). De ahí que sus muy interesantes aportaciones se centraran, en gran medida, en la relación entre el pensamiento y la palabra. Sus estudios sobre dicha relación abordaron las conexiones entre ambos procesos tanto en el plano genético como en el funcional. Precisamente por ello, Vygotski fue muy crítico con los métodos de análisis de lo psicológico para los que, aunque entendían a la conciencia como un todo y a las funciones psicológicas (como el pensamiento y el lenguaje) como procesos interrelacionados, cuando se adentraban en su investigación acababa separándolos y estudiándolos aisladamente entendiéndose “que, de hecho, las relaciones carecían de importancia, el desarrollo de la conciencia se consideraba determinado por el desarrollo autónomo de las funciones individuales” (Vygotski, 1934/1995a, p. 49). Producto de tales aproximaciones metodológicas, Vygotski entendía que, las teorías propuestas para explicar el pensamiento y el habla siempre se habían alineado a uno u otro extremo, o bien habían optado por “la *identificación, o fusión*, del pensamiento y el lenguaje, por un lado, o su *disyunción y separación*, igualmente absolutas y casi metafísicas, por otro” (Vygotski, 1934/1995a, p. 50). Tales aproximaciones, que evidentemente eran dominantes durante los años en los que Vygotski elaboraba su teoría sobre la mente humana, no desaparecieron tras la propuesta vygotskiana al respecto, sino que aún en la actualidad continúan formulándose propuestas en este sentido, a pesar de las importantes consecuencias que tiene su uso.

De hecho, para Vygotski, cuando algunos lingüistas o reflexólogos han considerado que el pensamiento y el habla son la misma cosa, obviamente no han podido abordar el problema de la relación entre ambos. Pero, igualmente, han surgido problemas en el estudio de dichos procesos, cuando se les ha investigado como funciones separadas, ya que la conexión que se ha hecho no va más allá de considerar ambas funciones como dos desarrollos distintos. La relación que se establece en estos estudios es en base a asociaciones de la percepción de la palabra y el objeto o la acción relacionada con la palabra; y una vez que se

establece la relación, no se desarrolla ni cambia, puede enriquecerse o reducirse en relación con otros objetos. El desarrollo queda reducido a cambios de las conexiones asociativas entre palabras determinadas y objetos determinados: una palabra puede denotar al principio un objeto y asociarse después con otro “como un abrigo que cambiara de dueño nos recordaría primero a una persona y más tarde a otra” (Vygotski, 1995b, p. 199).

En otra postura, como la de la Psicología gestáltica, la palabra adquiere un significado funcional en relación con la estructura del objeto, la palabra se ve como el acompañamiento externo del pensamiento, carente de influencia en su vida interna. Al identificarse el concepto con el significado, se excluyeron el desarrollo y los cambios de los conceptos. Por ello, “la relación entre el pensamiento y el habla aparecen como una simple analogía, una reducción de ambos a un común denominador estructural” (Vygotski, 1995b, p. 201).

Estas posturas analizan el pensamiento y la palabra en base a sus componentes y las relaciones que se establecen entre el pensamiento y la palabra que designa un objeto o acción; ya sea de manera asociativa, como en el primer ejemplo, o integrándolos en una estructura, como en el segundo ejemplo, no permiten encontrar lo que para Vygotski fue importante; ésta es, la evolución y el cambio en el pensamiento y el lenguaje. Estas posturas, tanto la asociacionista como la estructuralista, sólo presentan el pensamiento en relación con las palabras y los objetos que nombran como constantes e invariables, pero sin considerar los cambios que pueden sufrir las palabras, que fue el problema central que Vygotski trató en sus estudios.

Por ello, Vygotski (1934/1995a) concluye que estos métodos, que se centran en exploraciones muy moleculares, de análisis de elementos del pensamiento y del habla, han generado sólo generalidades, ya que no han analizado o examinado, de manera unitaria, la relación entre pensamiento y habla. Por ello, Vygotski proponía, en lugar de un método de análisis de los elementos, su método de *análisis evolutivo*, de unidades



que conserven las propiedades del pensamiento y del habla, para lo cual proponía el estudio del “significado de la palabra”. Recuérdese que, como defendimos en páginas anteriores, Vygotski tenía una visión holista de la propia unidad de estudio. Es decir, entiende que, ante todo, ésta debe mantener y reflejar todas las propiedades básicas del conjunto del que parte. Constituyéndose así, como el sistema integrado y unificado más pequeño con sentido propio capaz de transformarse y desarrollarse. En términos de Vygotski:

“Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. [...] Una psicología que desee estudiar las unidades complejas [...] debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. Debe encontrar esas unidades indivisibles que conservan las propiedades inherentes al conjunto en su totalidad [...]” (1993, p. 19-20).

Para Vygotski, la unidad que no permitía división alguna y que encierra propiedades inherentes al pensamiento verbal era precisamente el significado de la palabra. Ésta, según él, posibilitaba adentrarse en la estrecha relación existente entre pensamiento y lenguaje. La palabra, al implicar un proceso de generalización, pertenece simultánea e indisolublemente al dominio del lenguaje y al del pensamiento. Por ello, el estudio del significado de la palabra, como aspecto interno del habla, permite entender la relación entre pensamiento y habla. Y esto es importante ya que tanto Vygotski, como los teóricos de la psicología histórico-cultural, en general, se centraron en el estudio del pensamiento verbal. De ahí que el significado de la palabra cobre especial relevancia en esta perspectiva teórica. Esto, aunque en principio pudiera resultar contradictorio con nuestra propuesta de considerar la acción como unidad de análisis, no lo es. Y es que si nos centramos en las acciones puramente verbales, el estudio del significado de la palabra sigue siendo de interés para los teóricos actuales dentro de la aproximación histórico-cultural. Así, el significado de la palabra sigue siendo unidad de análisis, aunque se limite su uso para los casos de funciones mediadas por el lenguaje, para acciones verbales, y no pueda extenderse su uso como unidad de análisis del todo psicológico. De acuerdo a Wertsch (1988)

Vygotski había supuesto que el significado de la palabra podía actuar como una <<célula psicológica>> o unidad de análisis en las que se verían reflejados la totalidad de procesos e interrelaciones presentes en la conciencia humana como la memoria, la atención, el pensamiento... Sin embargo, los seguidores y críticos de Vygotski han encontrado que las tesis de Vygotski sobre el significado de la palabra no constituyen una buena unidad para analizar el desarrollo de la conciencia humana en el sentido de que no la puede explicar, o lo que es lo mismo, “no proporciona los mecanismos teóricos necesarios para entender como las líneas natural y social del desarrollo entran en un interaccionismo emergente” (Wertsch, 1988, p. 206). Sin embargo, los estudios que se realizaron posteriores a Vygotski, como la aportación de Leontiev de la teoría de la actividad, ayudan a rescatar y parecieran continuar lo que Vygotski por su muerte temprana no llegó a decir en su teoría.

Zinchenko (1985) ha realizado un seguimiento de las unidades de análisis tanto de Vygotski, el significado de la palabra, como de Leontiev, la acción, y ha ubicado el lugar de cada una para aportar una unidad que pueda operar tanto en el plano interpsicológico como en el plano intrapsicológico y que con esto permita el desarrollo de las tesis vygotkianas. Zinchenko (1985) propone que el significado de la palabra y otros fenómenos semióticos sean mediadores de las unidades de análisis. “Zinchenko considera que en lugar del significado de la palabra, la unidad adecuada de análisis según la concepción de Vygotski de la conciencia es la *acción mediada por instrumentos*” (Wertsch, 1988, p. 212). Wertsch (1988) defiende los planteamientos de Zinchenko de la acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos como la unidad de análisis más apropiada en la teoría de Vygotski.

En las investigaciones realizadas por Vygotski, desde esta perspectiva sobre el significado de la palabra, éste resaltaba el dato de que genéticamente, en un inicio, no hay relaciones internas específicas de dependencia entre pensamiento y palabra, sino que la relación surge en el proceso de desarrollo histórico de la conciencia humana

constituyéndose, esta relación, en un producto en la formación del ser humano.

“No hemos encontrado una interdependencia específica de las raíces genéticas del pensamiento y la palabra. Resultaba evidente que las relaciones internas que estábamos buscando no eran un requisito previo para el desarrollo histórico de la conciencia humana, sino más bien un producto de dicho desarrollo” (Vygotski, 1995b, p. 197).

“El pensamiento y la palabra, no están relacionados entre sí a través de un vínculo primario. Esa relación surge, cambia y crece en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra” (Vygotski, 1929/1981a, p. 287).

Entendiéndose, por tanto, tal relación no como una relación mecánica, como en los trabajos de los asociacionistas o estructuralistas, sino como una interacción. Vygotski, en su más famosa obra “Pensamiento y Lenguaje” (1934/1995a), expresaba dicha relación en los siguientes términos. En los primeros momentos del desarrollo ontogenético del individuo el pensamiento y el lenguaje avanzan en paralelo, existiendo por tanto un pensamiento preverbal (como ejemplo Vygotski refería el pensamiento sensoriomotor) y un lenguaje pre-intelectual (como por ejemplo el balbuceo). Llegado un momento, que Vygotski situaba alrededor de los dos años de vida, pensamiento y lenguaje se unen y sus desarrollos se entrelazan para siempre en una relación dialéctica entre ellos, de modo que un cambio en uno generará necesariamente un cambio en el otro.

Es por ello, que el análisis semántico de la palabra permite entender las generalizaciones que hace el pensamiento de la sensación y percepción de la realidad. Señala Vygotski (1934/1995a) que con el método de análisis del significado de la palabra se puede entender el desarrollo del entendimiento y la comunicación que requiere, además de los signos, los significados en las interacciones “las formas superiores, específicamente humanas, de comunicación psicológica son posibles porque el hombre refleja la realidad a través de conceptos generalizados” (Vygotski. 1934/1995a, p. 53).

De acuerdo a que la interacción entre pensamiento y palabra es una relación histórica, más que biológica, el pensamiento al conectar las palabras y las cosas que se nombran, atiende al significado de la palabra que tiene el sujeto, en este proceso, el pensamiento llega a la expresión con la palabra que se habla. En el proceso de llegar a la palabra que se verbaliza, el pensamiento atraviesa algunas fases y pasos, por ejemplo, el reconocimiento de que en el habla existen aspectos internos, como el sentido y la semántica y aspecto externo, como el sonoro y fásico, que aunque forman una unidad, atienden a desarrollos diferentes. El desarrollo semántico procede de la siguiente manera “el niño comienza a partir del todo, de un complejo significativo y, sólo después, comienza a dominar las unidades semánticas separadas, el significado de las palabras, y a fragmentar en estas unidades su pensamiento, antes indiferenciado” (Vygotski, 1934/1995a, p. 203). Mientras que el desarrollo sonoro de la palabra procede de otro modo, “el niño parte de una palabra y después conecta dos o tres; un poco más tarde, pasa de las oraciones simples a otras más complicadas y, finalmente, a un habla coherente formada por series de dichas oraciones” (Vygotski, 1934/1995a, p. 203). Estos dos aspectos forman la unidad del lenguaje y le dan esencia y cambio al pensamiento. Cuando el niño es capaz de diferenciar las palabras de una oración, cuando es capaz de hablar más palabras que antes, podríamos decir que se han hecho cambios en el pensamiento y el habla. Por otro lado, está la sintaxis de los significados de la palabra, tema que por no requerirse en nuestra investigación no abordamos, pero que reconocemos que la gramática y la sintaxis de las palabras y oraciones implican también desarrollo del pensamiento.

Así, el significado de la palabra en su evolución cumple una función determinante en el desarrollo del pensamiento. En el principio del desarrollo de la relación entre pensamiento y palabra en el niño, la palabra se une al objeto, a sus propiedades y poco a poco se va alejando hasta llegar a la formación de conceptos genuinos, descontextualizados.

### **3.- La perspectiva vygotskiana sobre la formación de conceptos**

Después de lo dicho no debe extrañarnos que Vygotski, precisamente, se interesara muy pronto por el estudio del desarrollo de los conceptos, desde el año 1927 hasta su muerte, ya que consideraba que “el factor determinante de la evolución del pensamiento verbal es la formación de conceptos” (Cubero, 1997, p. 74). Vygotski se refiere, por primera vez, al proceso del desarrollo de la formación de conceptos a través de la presentación de un estudio de tipo dinámico–causal, sociocultural e histórico. Con este método de doble estimulación funcional analiza el funcionamiento de los procesos psíquicos superiores para la formación de conceptos, con dos series de estímulos que tienen funciones diferentes en el comportamiento del sujeto, son objetos y símbolos que permiten la organización de la actividad de formación del concepto. Con este trabajo, y el de sus colaboradores en la misma línea, llega a conclusiones tan importantes para el desarrollo de la mente como que “el desarrollo de los procesos que pueden dar lugar más tarde a la formación de conceptos tiene sus raíces en la primera infancia, pero aquellas funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del proceso de formación de conceptos maduran, se forman y se desarrollan, sólo en la edad de la pubertad” (Vygotski, 1993, p. 130).

Para Vygotski, lo que cambia en el desarrollo del pensamiento es precisamente no sólo las palabras, sino los métodos de usarlas. De hecho, una misma palabra puede ser usada de diferentes maneras en el pensamiento, o lo que es lo mismo, puede implicar distintas operaciones. O dicho de otro modo, el cambio en el pensamiento consiste en la aparición en éste de métodos cualitativamente nuevos de usar palabras, que corresponden con operaciones del pensamiento cualitativamente nuevas. La formación de conceptos se entiende, por tanto, desde esta perspectiva, como un proceso de generalización y abstracción en donde las similitudes y las experiencias se clasifican y agrupan en base a

aspectos comunes, por una herramienta que media entre los objetos y los conceptos propios como es el lenguaje. Así, el uso de las palabras y los métodos para utilizarlas reflejan las formas de pensamiento de los sujetos y los saltos cualitativos que se han dado por ello en el pensamiento.

Pero es interesante tener en cuenta que, además, la evolución conceptual del niño, y con ello las palabras y los métodos de utilización, está marcada por dos líneas del desarrollo. Una que tiene que ver con las formas de pensamiento que el niño desarrolla espontáneamente en la vida cotidiana y otra, la que aprende en los contextos escolares. Cada una de ellas, según este autor, tiene que ver con distintas formas de agrupar o formar conceptos que, si bien se diferencian cualitativamente, son equivalentes desde el punto de vista funcional. Así, los que aún no son conceptos pueden considerarse sus equivalentes funcionales. Y cada modo de categorizar la realidad se corresponde con un método diferente de usar las palabras.

“lo central en este proceso es el uso funcional del signo o la palabra como medio a través del cual el adolescente domina y dirige sus propias operaciones psíquicas, controlando el curso de su actividad y orientándola a resolver la tarea que tiene planteada [...]. La causa de la maduración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la utilización funcional del signo como medio de formación de conceptos” (Vygotski, 1993, p. 132).

En este contexto, Daniels (2003) menciona que Bernstein hace una distinción en el mismo sentido que Vygotski y distingue entre discurso vertical y horizontal. Así, argumenta que el discurso horizontal, surge de la actividad cotidiana. Producto de ella éste tipo de discurso se caracteriza por ser eminentemente oral, local, dependiente del contexto y, por tanto, específico. Éste es además tácito, multinivel, y contradictorio entre contextos aunque no dentro de ellos. Por otro lado, Bernstein habla del discurso vertical como característico del discurso científico o de los lenguajes especializados para la producción y circulación de textos. Este segundo modo de discurso tiene una estructura coherente, explícita y con principios sistemáticos organizados de manera jerárquica.

A partir de las propuestas de Vygotski y Bernstein, Daniels concluye en el sentido de que:

“la formación de conceptos se desarrolla simultáneamente desde dos direcciones: desde lo general y desde lo particular [...]. El desarrollo de un concepto científico empieza con la definición verbal. Como parte de un sistema organizado, esta definición verbal desciende hasta lo concreto; desciende hasta los fenómenos que el concepto representa. En cambio el concepto cotidiano tiende a desarrollarse fuera de cualquier sistema definido; tiende a moverse hacia arriba, hacia la abstracción y la generalización. El punto débil del concepto cotidiano estriba en su incapacidad para la abstracción, en la incapacidad del niño para operar sobre él de una manera voluntaria. El punto débil del concepto científico estriba en su verbalismo, en su insuficiente saturación de lo concreto” (Daniels, 2003, p. 83).

De lo dicho hasta ahora podríamos concluir que el estudio de la formación de conceptos desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural se analiza desde dos dimensiones distintas, dimensiones que corresponden con dos focos de interés, con lo que algunos autores etiquetan como las dos caras del proyecto vygotskiano (Cubero y Ramírez, 2005; Ramírez y Cubero, 1995). Estos autores refieren que por un lado, Vygotski, como psicólogo del desarrollo, abordó la dimensión ontogenética-evolutiva en el estudio de la formación de conceptos; es decir, estaba interesado en la evolución o construcción del proceso de adquisición de los conceptos, desde sus primeras etapas hasta su formulación definitiva. Por otro lado, como psicólogo de orientación marxista y profundamente influenciado por el método dialéctico-histórico, abordó la dimensión histórico-cultural en el estudio de la formación de conceptos. Desde esta perspectiva a Vygotski le interesaba la relación entre los contextos culturales, o las actividades, en los que participaba y se desarrollaba el niño y las formas de conceptuar asociadas a ellas. Al abordar la primera orientación nos adentraremos en las fases en la formación de conceptos y desde la segunda nos centraremos en las semejanzas y diferencias entre los conceptos cotidianos y científicos.

A continuación desarrollaremos, aunque sin mucho detalle, los distintos momentos en la formación de conceptos dentro de estas dos líneas de desarrollo.

### **3.1. Dimensión Ontogenética-Evolutiva. Fases de la formación de conceptos**

Antes de comenzar la descripción de las distintas etapas en la formación de conceptos, hemos de hacer dos importantes matizaciones, que de no explicitarlas pueden llevarnos a malas interpretaciones, no poco frecuentes, de la perspectiva vygotkiana sobre la formación de conceptos.

La primera de ellas se refiere a que, tal como señalan algunos autores (Cubero, 1997; Kozulin, 1994; Tulviste, 1991; Van der Veer y Valsiner, 1991), en la propuesta vygotkiana, no debemos confundir los distintos tipos de conceptos con etapas o estadios naturales en el desarrollo intelectual del niño. Éstos sólo representan las maneras más frecuentes de formar conceptos a cada edad y en distintos contextos históricos y culturales. Pero la aparición de uno no hace desaparecer los otros; sólo a veces los hace menos probables. Esto se ve más claro cuando se tiene en cuenta que para Vygotski, estas formas no desaparecen ni siquiera en la edad adulta, sino que se siguen manteniendo. En función de la definición de la situación que hagan los sujetos y de la estrategia que consideren en cada momento mejor para realizar una tarea concreta, emplearan formas más o menos “primitivas” de pensar (en cuanto a que aparecen evolutivamente antes).

En segundo lugar es importante hacer explícito que las distintas formas de conceptuar, a las que haremos referencia a continuación, se diferencian cualitativamente en aspectos tan importantes como: la cantidad de conexiones entre los elementos de un concepto, el carácter concreto-abstracto de las conexiones que le sirven de base, la consistencia de las conexiones que le sirven de base, el grado de jerarquía de los elementos del concepto, la relación entre lo particular y particular y viceversa, la relación entre los elementos sueltos y el principio de estructuración de la generalización, pero, son todas equivalentes funcionales. Es decir, todas estas distintas formas de crear conceptos o categorías sirven para estructurar y organizar la realidad y, con ello,



reducir la variabilidad de la misma para poder ser abordada (Cubero, 1997).

Ahora sí estamos en disposición de describir las distintas “etapas” en la formación de conceptos en la propuesta vygotskiana. En relación al desarrollo de los conceptos espontáneos o, como también las denominó Vygotski, “representaciones pre-conceptuales”. Señaló tres tipos fundamentales. Una primera forma de pensamiento se puede describir a través de las agrupaciones en conglomerados, el pensamiento sincrético. Un segundo método de usar la palabra es como un símbolo de un complejo, es lo que denomina Vygotski pensamiento en complejos. Una tercera forma de representación pre-conceptual son los primeros indicios de los auténticos conceptos. Describamos cada uno de éstos brevemente.

El primer tipo de representación pre-conceptual es el **pensamiento sincrético** o la agrupación en “cúmulos desorganizados”. Este tipo, según Vygotski, no se rige por las relaciones objetivas que realmente existen entre los objetos, sino por conexiones subjetivas y sin suficiente fundamento ni afinidad. Por tanto, los criterios elegidos para constituir un grupo son muy débiles y pueden cambiar con mucha facilidad en el curso de la actividad. El significado de la palabra, en este tipo de agrupaciones, no está completamente definido, “es un conglomerado informe y sincrético de elementos individuales que, en las ideas y las percepciones del niño, están de algún modo relacionados entre sí en una imagen” (1993, p. 135-136). Este tipo de pensamiento tiene su propia evolución, desde formas más elementales a formas más complejas. Aunque no entremos en ellas, no queremos que se interprete que el pensamiento sincrético se adquiere de una vez y por todas.

El segundo tipo de pensamiento es el **pensamiento en complejos**. En un complejo las agrupaciones se elaboran ya no sólo por vínculos subjetivos, sino que se tiene en cuenta las conexiones reales entre los objetos, que el niño descubre a través de la experiencia directa con la realidad. En este tipo de agrupaciones ya no se confunden, como sí pasaba en el pensamiento sincrético, las uniones entre los objetos se

deben a las propias impresiones de quienes elaboran la agrupación, con las relaciones entre los objetos que existen realmente. Pero a pesar de ser un pensamiento objetivo, los complejos se elaboran a partir de conexiones concretas, reales, no abstractas y lógicas. Por eso, el complejo es, “la agrupación de un conjunto de objetos concretos sobre la base de la vinculación real entre ellos” (Vygotski, 1993, p. 139). Otro de los rasgos fundamentales de los complejos es que se basan en una diversidad de conexiones entre los elementos que los constituyen. Es decir, cada elemento del complejo puede estar conectado con otro elemento o con el conjunto por distintos criterios, sin que exista ninguna organización jerárquica entre los distintos criterios. Es decir, no existe ningún atributo que sea privilegiado, todos son funcionalmente iguales y cualquiera puede constituirse en el criterio sobre la base del cual se incluye un objeto en el grupo. Pero, aún más, ni siquiera todos los elementos son incluidos a partir del mismo criterio. La forma más clara de concretar el pensamiento en complejo es a través del símil que utilizó Vygotski. Según él, el niño en esta fase piensa con apellidos, “[...] los significados de las palabras pueden definirse como apellidos de los objetos agrupados [...]” (1991, p. 139). Un objeto singular no es igual a la categoría en la que se incluye, sino que pertenece a esa agrupación. O lo que es lo mismo, el conjunto de objetos particulares se organiza al agruparse en familias, que aunque sean distintas, están conectadas entre sí. Vygotski distinguió hasta cinco tipos de este tipo de pensamiento: asociativo, colecciones, cadenas, complejos difusos y pseudoconceptos.

1. El primero de ellos es el *asociativo*. Los distintos elementos que componen el complejo no tienen que estar conectados entre sí. El único vínculo que les une es que todos están unidos con el núcleo del concepto, aunque cada uno sea por un criterio distinto.
2. El segundo tipo en el desarrollo de los complejos son las *colecciones*. Éstas se elaboran sobre la base de que los elementos participen en una misma actividad concreta y

práctica, a partir de su colaboración funcional. Por esto, los elementos son heterogéneos, no existen uniones entre ellos sobre la base del mismo atributo, como en los complejos asociativos. El único rasgo por el que los objetos se unen es porque se complementan entre sí.

3. Los complejos en cadenas serían el paso siguiente en el desarrollo de los complejos. Una cadena se elabora por uniones asociativas, como el primer tipo, pero en este caso no existe núcleo. El complejo en cadena se crea según el principio de “unión dinámica y secuencial de eslabones individuales en una única cadena y el traslado de los significados a través de los sucesivos eslabones de la cadena” (Vygotski, 1993, p. 142).
4. En el cuarto tipo de complejo, los complejos *difusos*, los vínculos de unión entre los objetos son poco definidos e indeterminados. Vygotski citaba el ejemplo de cómo se pueden unir objetos sobre la base de un criterio parecido al color y tener en un mismo grupo objetos amarillos, naranjas y verdes.
5. En la última fase en el desarrollo de los complejos encontramos lo que Vygotski denominó los pseudoconceptos y a los cuales dedicó una atención especial, por su significación y por ser los complejos más frecuentemente utilizados y ser la forma en la que habitualmente, niños y adultos, se expresan en la vida cotidiana. Dicho de otro modo, es el tipo de concepto con el que se expresa el pensamiento cotidiano. Permítasenos, por ello, abordarlos con un mayor detenimiento.

En primer lugar podríamos decir que los pseudoconceptos están compuestos por un conjunto de objetos concretos, que bien podrían constituir un concepto, al menos en lo que se refiere a sus características externas, a los elementos que se incluyen en una misma categoría. Sin embargo, en función del criterio sobre la base del cual son unidos los objetos pertenecientes al grupo, está muy lejos de ser un concepto.

También se pueden apreciar las diferencias entre pseudoconceptos y conceptos si tenemos en cuenta sus condiciones de aparición y desarrollo. La propia etiqueta utilizada para tal tipo de agrupación nos lleva a pensar que el pseudoconcepto “es un puente de unión entre el pensamiento en complejos y los conceptos propiamente dichos” (Cubero y Ramírez, 2000, p. 10). Comparten con los últimos su forma (de hecho es difícil diferenciarlos fenotípicamente) y con los primeros la lógica psicológica que se sigue para su elaboración (relaciones concretas entre los objetos). Según Vygotski (1993):

“Los adultos, al servirse de su lenguaje para comunicarse con el niño, pueden determinar la dirección del desarrollo de la generalización y su destino, es decir, la generalización resultante. Pero no puede transmitir su forma de pensar. El niño asimila de ellos sólo los significados ya elaborados de las palabras; no los objetos y complejos concretos, que tiene que elegir por sí mismo” (p. 148).

En definitiva, los pseudoconceptos son el resultado de que el desarrollo de la comprensión verbal sea previo al desarrollo de los conceptos. El niño puede comunicarse con el adulto gracias a que, en su interacción social con él, ha aprendido y comparte, en su aspecto externo, el significado que la palabra tiene para los adultos. Sin embargo, los procedimientos y operaciones psicológicas implicadas son muy distintos a las empleadas por los adultos.

Puesto que la tipología del pensamiento de Vygotski se basa en el significado de la palabra, éste le da una importancia especial a la función que cumple la palabra en cada fase del desarrollo de los conceptos. Por ello, este autor insiste en que en los pseudoconceptos, a diferencia de los conceptos, la palabra “tiene una utilidad distinta, se usa de otro modo, no es un medio de formación de conceptos. No actúa como portadora de un concepto, sino como un apellido que denomina un grupo de objetos concretos reunidos según determinada afinidad afectiva” (1993, p. 158). La palabra utilizada en los conceptos y en los pseudoconceptos, difiere, por tanto, en el significado, aunque coincide en los referentes, ya que señala a los mismos objetos.

Todo este conjunto de representaciones pre-conceptuales surge a partir de la propia actividad intelectual del niño, de sus reflexiones y generalizaciones, sobre sus experiencias cotidianas. Experiencias estas que cuentan con la ventaja de ser muy ricas en estimulación, pero que tienen el inconveniente de estar muy atadas y ser muy dependientes del contexto.

Junto con esta línea evolutiva, Vygotski mencionó la existencia de otra, a la que hicimos referencia previamente, que contaba con un desarrollo independiente, en la medida que no requería la culminación del desarrollo de los complejos para su aparición. Son, por así decirlo, líneas paralelas. Esta segunda raíz se origina en la actividad estructurada del niño en la escuela, en el aula, y constituye la tercera fase de las representaciones pre-conceptuales. Esta línea o tercera fase representa la evolución del **pensamiento en conceptos propiamente** dichos. No vamos a detallar las distintas fases o etapas (los conceptos potenciales, entre otras) por las que transcurre el concepto o el significado de la palabra asociado a él, hasta que podemos considerarlo como un concepto genuino. Fases que se hallan dominadas por una tendencia creciente a hacer agrupaciones más abstractas, más descontextualizadas y sobre la base de un sólo atributo, que es privilegiado sobre los demás. Vamos a centrarnos, sin embargo, en como esta tercera fase culmina con la aparición de los conceptos genuinos, que para Vygotski, constituye la cuarta y última etapa del desarrollo infantil.

Los **conceptos genuinos** son un fiel reflejo del contexto en el que surgen, por ello se diferencian de las otras formas de representación, fundamentalmente, en que tienen una organización jerárquica y lógica, en que son estructuras formales y lógicas. A diferencia de los complejos, el concepto no sólo implica la generalización de los objetos y la unión de los mismos sobre esa base, sino, además, presupone la posibilidad de abstraer las características de los objetos al margen de las conexiones reales y concretas que se dan entre ellos. Los complejos compensan esta

ausencia de abstracción con la existencia de una superabundancia de conexiones. Según Vygotski, un concepto genuino surge cuando:

“una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea” (1993, p. 169).

Cuando un individuo incluye en un mismo grupo el coche, la moto, el autobús y la bicicleta, no serían muchos los que dudarían en etiquetar esta agrupación como un concepto genuino. Pero tengamos en cuenta que tal reunión de objetos podría argumentarse de dos maneras cualitativamente diferentes, que si bien incluyen los mismos referentes, difieren en los significados de los elementos incluidos. Así, algunos podrían decir que unen esos objetos porque son medios de transportes, en cuyo caso estaríamos hablando de un claro ejemplo de concepto genuino. Mientras que otros individuos pueden agrupar estos mismos objetos, bajo el criterio de ser las cosas que van por la carretera, ejemplo típico de pseudoconcepto. A pesar de lo que en principio podría parecer si observamos su aspecto externo, esperamos dejar constancia de las grandes diferencias existentes entre estas dos maneras de agrupar. Los pseudoconceptos, implican la agrupación de un conjunto de objetos concretos sobre la base de una vinculación objetiva realmente existente entre ellos y se fundan en vínculos reales puestos de manifiesto por la experiencia inmediata. Son, en definitiva, agrupaciones ligadas al contexto inmediato y cotidiano del sujeto. En este caso, la participación, “el parecido de familia”, es el responsable de la asociación entre los ejemplares. Los conceptos genuinos, sin embargo, representan relaciones entre los objetos de carácter abstracto. Así, en este caso, a diferencia de los pseudoconceptos, existe un criterio organizador que puede explicar la clase en su totalidad y puede reconocerse en todos los miembros de ésta.

Otro de los aspectos importantes en la diferenciación entre ambos tipos de agrupaciones es el uso que en ambos se hace de la palabra. Aunque tanto en los pseudoconceptos como en los conceptos la palabra ocupe el papel fundamental, de hecho no son posibles sin ella, ésta interviene en ambos de manera muy distinta. En los pseudoconceptos la

palabra “interviene en calidad de apellido encargado de unir un grupo de objetos afines por la impresión obtenida” (Vygotski, 1993, p. 169), mientras que en los conceptos propiamente dichos, adquiere nuevos significados, ya que sirviéndose de la palabra “[...] simboliza el concepto abstracto y opera con él [...]” (ídem., p. 169). Precisamente, según Vygotski, los distintos modos en los que se puede utilizar la palabra, los signos y, por tanto, las distintas operaciones que se pueden realizar con ellos, que se derivan de estos distintos usos, dan lugar a la diferencia fundamental entre estas dos formas de agrupar los objetos. Y es que la base sobre la que se elabora un concepto refleja una única conexión entre los objetos pertenecientes a ese grupo, que es relevante y uniforme. Mientras que en el caso de los complejos, en general, y los pseudoconceptos, en particular, el vínculo entre los objetos es múltiple. El pseudoconcepto refleja conexiones casuales y concretas.

No hemos de olvidar un hecho en el que insistimos previamente, la convivencia de estas formas de representarnos el mundo, incluso en los adultos. Para Vygotski, “ni siquiera los adultos más letrados piensan siempre en conceptos” (Cubero y Ramírez, 2000, p. 10). Incluso este autor puntualizaba que “en la esfera de la experiencia cotidiana, no suelen [adultos y adolescentes] superar el nivel de pseudoconcepto” (1993, p. 171). Aunque esperamos dejar suficiente constancia de ello en nuestro estudio empírico, valga de momento los trabajos de Cubero y colaboradores (1997; Cubero y de la Mata, 2001; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008; Cubero y Ramírez, 1998; Cubero, Rubio y Barragán, 2005), en los se constata ampliamente la simultaneidad en un mismo individuo de estas distintas formas de conceptuar, de pensar.

Con esto concluimos nuestra revisión de las aportaciones de Vygotski sobre la formación de conceptos, de la tipología del pensamiento descrita por él. Aunque somos conscientes que existen muchos aspectos importantes de los que ni siquiera hemos hecho mención y algunos de los comentados, ha sido de manera tan somera, que esperamos que no den lugar a malas interpretaciones.

### **3.2. Dimensión Histórico-Cultural. Conceptos cotidianos versus científicos**

Esta dimensión, como hicimos referencia en algunos párrafos anteriores, nos conduce a uno de los temas fundamentales que investigó Vygotski. Nos referimos al desarrollo de los conceptos que el niño aprendía en la escuela -conceptos científicos-, en comparación con los conceptos que el niño adquiere espontáneamente en actividad cotidiana -conceptos cotidianos o espontáneos-. Este tema refleja un cambio de dirección en su perspectiva de análisis sobre los procesos psicológicos superiores que, a su vez, se refleja en sus estudios de tipo empírico. Prueba de ello son las evidentes diferencias en el foco de atención que se encuentran en su libro *Pensamiento y Lenguaje*, entre los capítulos cinco y seis (Cubero y Ramírez, 2005; Ramírez y Cubero, 1995). En una primera orientación se centró en el desarrollo ontogenético. De ahí su interés por el desarrollo de los conceptos del niño a lo largo de la infancia, desde las formas más desorganizadas, hacia los complejos y de ahí a los conceptos genuinos. En una segunda perspectiva, y en sus últimos años, se interesó por ubicar tal desarrollo en los escenarios institucionales o socioculturales en los que tiene lugar (Kozulin, 1994; Wertsch, 1993). Esto explica su interés creciente por el estudio de la institución escolar y las transformaciones que ésta genera en los procesos de pensamiento. Desde esta segunda orientación es desde la que se preocupó por la especificidad de los conceptos en función del contexto o escenario en el que se aprenden. En concreto, estudio aquellos que se aprenden en el contexto escolar y los que se aprenden en escenarios de tipo más cotidiano.

Según Vygotski (1993), ambos conceptos difieren tanto en el proceso de desarrollo, en los caminos que toma cada uno de ellos, como en lo que respecta al procedimiento de funcionamiento. Señalaremos brevemente algunas diferencias entre ambos conceptos en estos tres aspectos.



Pero, previo a ello, nos parece interesante tener presente una cuestión. Si tenemos en cuenta las diferencias entre los conceptos cotidianos y científicos (que a continuación desarrollaremos) y las comparamos con la caracterización de las distintas fases en el desarrollo de los conceptos, elaborada por el propio Vygotski, parece que los conceptos cotidianos corresponden más que con los conceptos, con los complejos. De manera complementaria, los conceptos científicos parecen mejores portadores de las características fundamentales de lo que Vygotski etiquetaba con el término concepto genuino. Esto ha llevado a algunos autores que conocen bien la obra de Vygotski, tales como Kozulin (1994), Tulviste (1991) o Wertsch (1988, 1993) a considerar como sinónimos los conceptos genuinos y los conceptos científicos, por un lado, y los conceptos cotidianos y pseudoconceptos, por otro. No parecen estar faltos de razones para ello. De hecho, el mismo Vygotski, como señalamos, consideraba que los conceptos cotidianos de niños y adultos no solía superar el nivel de las representaciones generales característico de los complejos (1993). La diferenciación entre ambos tipos de conceptos puede aclararnos esta cuestión.

En primer lugar hemos de tener presente que los conceptos científicos se originan en el proceso de instrucción, en la actividad estructurada y organizada del aula. La noción del concepto científico puede entonces verse como una forma cultural e histórica particular de significado más o menos estable que interviene en un intercambio productivo, con un sentido del mundo que se adquiere cotidianamente. Sin embargo, los conceptos cotidianos surgen y se forman espontáneamente a partir de las reflexiones sobre la experiencia personal. Esta diferencia en cuanto a la relación que mantienen ambos conceptos con la experiencia personal parece ser la causa fundamental de las demás diferencias entre ellos (Cubero, 1997, Cubero y Ramírez, 2000).

Precisamente porque los conceptos científicos surgen en la actividad escolar y por cómo se organiza ésta, estos conceptos se caracterizan, a diferencia de los conceptos cotidianos, por su organización

jerárquica, formal y lógica. Es decir, los conceptos científicos implican un proceso de generalización y de inclusión de elementos particulares dentro de un sistema. Según Vygotski (1993), la ausencia o presencia de sistema es la primera y más decisiva diferencia entre conceptos cotidianos y científicos, ya que:

“[...] sólo dentro de un sistema puede el concepto adquirir un carácter voluntario y consciente. El carácter consciente y la sistematización son [términos] completamente sinónimos respecto a los conceptos, lo mismo que lo son espontaneidad a-conciencia y ausencia de sistematización, tres términos diferentes para denominar lo mismo en la naturaleza de los conceptos infantiles” (idem, p. 215).

De tales palabras se deriva que los conceptos espontáneos o cotidianos, a diferencia de los conceptos científicos, son asistemáticos y muy dependientes del contexto, aunque ricos en experiencias prácticas. Tal como expresa Vygotski “[...] la fuerza y la debilidad de los conceptos espontáneos y científicos son completamente diferentes” (idem, p. 196). Por ello, los conceptos científicos son fuertes en lo que los conceptos cotidianos son débiles y viceversa. Los conceptos científicos son fuertes en la posibilidad de ser definidos y verbalizados, en sistematicidad, conciencia y organización jerárquica. Justo en lo que los conceptos cotidianos son débiles, ya que están muy ligados a los contextos de la práctica cotidiana de la persona. Pero precisamente por esto último, los conceptos cotidianos son ricos en conexiones con la experiencia cotidiana. Debilidad ésta de los conceptos científicos, que hace que corran el peligro de caer en el puro verbalismo, en ser etiquetas verbales sin contenido de referencia (Cubero, 1997).

Estas diferencias entre ambos conceptos nos remiten de nuevo a las diferencias entre ambos en sus procesos de desarrollo. Los conceptos espontáneos, al partir de los aspectos concretos de la práctica cotidiana se desarrollan de abajo arriba, de lo particular a lo general. Surgen de la esfera de lo concreto y de lo empírico y se mueven hacia el concepto verbal. Sin embargo, los conceptos científicos, como surgen de la actividad estructurada del aula, se desarrollan en un sentido opuesto, de arriba a abajo. De lo general a lo particular, del concepto al objeto concreto.

Aunque la anterior información, presenta una visión dualista de los conceptos espontáneos o cotidianos y científicos, es necesario recalcar la interdependencia entre el desarrollo de los conceptos, los conceptos científicos tienen referentes cotidianos y los conceptos cotidianos reciben estructura y orden en un contexto de pensamiento científico. Así que aunque ambos conceptos no se desarrollen de la misma manera, no debe interpretarse, en ningún caso, como que sean procesos completamente independientes, sino que tanto los conceptos cotidianos, como los conceptos científicos influyen en el otro continuamente.

“[...] el desarrollo de los conceptos científicos resulta posible tan sólo cuando los conceptos espontáneos del niño han alcanzado un nivel determinado, propio del comienzo de la edad escolar. Por otro lado, debemos admitir que la aparición de los conceptos de tipo más elevado, como son los conceptos científicos, no pueden dejar de acusar la influencia de los conceptos espontáneos surgidos con anterioridad, ya que ni unos ni otros están encapsulados en la conciencia del niño, ni están separados por un tabique infranqueable” (Vygotski, 1993, p. 194).

De hecho, Vygotski opinaba que para que se produzca el auténtico desarrollo del pensamiento infantil es necesario que los conceptos cotidianos y los científicos entren en contacto. Proporcionando cada uno de ellos al sistema global, lo que el otro carece o en lo que es más débil.

Algunas de las investigaciones más importantes realizada por Vygotski y sus colaboradores en el ámbito de la formación de conceptos fueron investigaciones transculturales llevadas a cabo en regiones asiáticas de la ya extinta Unión Soviética con adultos y en el trabajo con niños con capacidades normales o con alguna discapacidad. Ya que el estudio que presentaremos en la parte empírica se enfoca al trabajo con adultos pertenecientes a distintos contextos culturales y con distinto nivel de escolarización, se desarrollan, a continuación, algunos de los estudios transculturales realizados por Vygotski y sus discípulos, con adultos, centrándonos especialmente en sus aportaciones principales, sus métodos y las críticas realizadas por algunos estudiosos de esta perspectiva.

### 3.3. Estudios transculturales sobre formación de conceptos

Los estudios transculturales realizados por Luria (1980), bajo la supervisión de su maestro, Vygotski, se efectuaron en regiones poco desarrolladas de Rusia, tales como Siberia, Uzbekistán y en algunas aldeas de Asia Central, en momentos muy importantes para esas comunidades. Momentos ligados a la nueva forma de producción económica promulgada por la Revolución Soviética, y a todos los cambios sociales que implicaban esta nueva situación; como las campañas de alfabetización en lugares en donde las poblaciones habían sido siempre analfabetas. Gran parte de los trabajos sobre los procesos cognitivos que habían sido realizados previos a los estudios de Luria y Vygotski pertenecían a la corriente gestaltista o conductista y a cómo éstos interpretaban los datos provenientes de las investigaciones transculturales. Es necesario señalar algunos de ellos.

Señala Cole (1999) que en los primeros años del siglo XX, la opinión popular aceptaba el hecho de que existieran diferencias culturales en los niveles de funcionamiento psicológico como eran: la sensación y percepción, la inteligencia y la memoria, pero había diferencias en las opiniones respecto a en qué sociedades estarían más desarrollados estos funcionamientos, por lo que la investigación sobre este tema comenzó no mucho después de que la psicología se considerara como disciplina científica. La Psicología Gestalt, apoyándose en la psicología clásica científico-natural, trataba de encontrar leyes estructurales manifestadas, principalmente, en la percepción. De igual modo, el conductismo trataba de encontrar leyes de la conducta a través del análisis de la misma y apoyándose también en los aportes de la fisiología. Pero, las búsquedas eran dentro del organismo, como rasgos naturales del mismo organismo o del espíritu, ignorándose el aspecto social en los procesos psíquicos.

Así, según Cole (1999), en ese marco de la psicología general y de las investigaciones transculturales hubo tres programas de investigación muy importantes: un primer programa de investigación que estudiaba las capacidades sensoriales y perceptivas de personas de distintas culturas,

así como sus susceptibilidades a ciertas ilusiones perceptivas; otro que abordaba cuestiones relacionadas con la inteligencia; y, por último, se desarrollaron estudios sobre la capacidad y organización de la memoria. Sin embargo, estos programas al no considerar la cultura “... sus aportaciones sustantivas parecen modestas, y los datos sobre los que se basan sospechosos” (Cole, 1999, p. 74).

Por otro lado, ya relacionando los procesos psíquicos con los procesos sociales y culturales, se habían realizado estudios transculturales en la segunda mitad del siglo XIX por Darwin y Spencer (Jahoda, 1995). Éstos habían estudiado cómo en el proceso evolutivo se producía una acomodación biológica al medio exterior a través del proceso de adaptación. Ya en el siglo XX, el sociólogo francés Durkheim trató de demostrar la relación de la vida psíquica como producto de la vida social. Las aportaciones de Durkheim dieron origen a una gran cantidad de investigaciones, de entre las que podríamos destacar las publicaciones en los años veinte por Lévy-Bruhl (1927/1974). Este último analiza los procesos lógicos del pensamiento como resultados de procesos históricos, considerando que las particularidades del pensamiento de los hombres “primitivos” no se debían a deficiencias de los sujetos, sino a las condiciones en las que vivían.

Mientras que en la sociología se daban los avances antes señalados, Luria (1980) rescata, dentro de la psicología, dos tendencias contradictorias en el modo de comprender las relaciones entre cultura y cognición. Una de ellas insistía en que había diferencias muy importantes entre los hombres “primitivos” y los “modernos”, como era la existencia del pensamiento primitivo cultural-mágico, en los individuos de culturas no occidentales, lo que significaba una barrera insalvable para que éstos se incorporaran a la cultura occidental. La otra tendencia de pensamiento señalaba que existían similitudes entre los pueblos “atrasados” y “cultos”, pero no diferenciaban entre los procesos psíquicos de unos y otros.

Con el tiempo y bajo la base de que “las principales formas psíquicas del hombre son comunes para todas las etapas de su desarrollo

histórico, los científicos progresistas trataron de describir las variantes cualitativas que caracterizaban las diversas culturas” (Luria, 1980, p. 13) y, con ello, se fue apoyando el análisis histórico de la actividad consciente.

Los lingüistas, por su parte, empezaron a hacer estudios afirmando la importancia del lenguaje para la comprensión de la conciencia y la formación de las ideas. En este sentido, Luria (1980) señala que Sapir y Whorf establecieron la hipótesis del relativismo cultural, para la que la percepción del mundo se modifica en la conciencia del hombre no sólo por la práctica, sino, muy especialmente, por la influencia que ejerce en la misma el lenguaje.

Pero en las investigaciones realizadas, que eran casi siempre en base a test, era muy frecuente que no se atendiera a la estructura de los procesos psicológicos que se generaban en la resolución de tareas, ni que se tomara en cuenta las condiciones socio-históricas de los pueblos estudiados. Errores éstos, teóricos y metodológicos, muy importantes que hacían parecer a los pueblos estudiados como atrasados. En este sentido, según Wertsch (1988), Vygotski criticó los trabajos de William Stern, psicólogo alemán contemporáneo de Vygotski, por tener una concepción intelectualista del desarrollo del habla infantil, en donde se señalaba la capacidad del niño para comprender el significado de las palabras, sólo cuando éstos empezaban a usar las formas de palabras de manera apropiada, aproximadamente a los dos años y medio de edad.

De la misma manera, Vygotski critica los trabajos de Ach por considerar que un *concepto* era igual que el significado inicial de la palabra. En este sentido, según Vygotski, podríamos añadir que el método sintético-genético de Ach consideraba la elaboración de un concepto como la síntesis de todos los rasgos que lo definen; el concepto se forma en base a la realización de una tarea o necesidad que surge en el pensamiento, reconociéndose “el carácter productivo y no reproductivo” (Vygotski, 1993, p. 122) de la formación de conceptos y considerando esta actividad como resolución de problemas. Vygotski (1993), sin

embargo, encuentra en los trabajos de Ach el problema de que no explican el proceso genético de la formación de conceptos. Así, la esencia de la crítica de Vygotski consiste en que “el significado de las palabras continúa desarrollándose más allá del momento en que aparecen palabras nuevas” (Wertsch, 1988, p. 112), y no cuando los niños “descubren” las palabras. En este sentido Vygotski señalaba, además, que “la aparición de palabras nuevas marca el principio más que el final del desarrollo del significado” (Wertsch, 1988, p. 113). Creemos pertinente señalar una cita de Vygotski al respecto:

“La aparente semejanza entre el pensamiento de un niño de tres años y el pensamiento del adulto, la coincidencia práctica en el significado de la palabra usada por el niño y por el adulto que permite la interacción social verbal, la comprensión mutua entre adulto y niño, la equivalencia funcional entre complejos y conceptos han conducido a los investigadores a la falsa conclusión de que el pensamiento del niño de tres años está ya presente. En verdad, supone que este pensamiento no está desarrollado, pero, sin embargo, da por sentado que contiene la totalidad de las formas encontradas en la actividad intelectual adulta. Consecuentemente se entiende que durante el período de transición no hay un cambio fundamental: el dominio de los conceptos no implica un nuevo paso esencial. Es fácil comprender los orígenes de este error. Muy pronto los niños adquieren muchas palabras cuyos significados coinciden con los de los adultos. Puesto que es posible la comprensión, se ha creado la impresión de que el punto final del desarrollo del significado de la palabra coincide con el punto inicial, de que desde el principio se dispone de un concepto preparado y, por tanto, de que no hay lugar para el desarrollo. Estos investigadores (como por ejemplo Ach), que equipararon el concepto con el significado inicial de la palabra, llegaron inevitablemente a conclusiones falsas basadas en una ilusión” (Vygotski, 1934, cit. en Wertsch, 1988, p. 114).

La aportación de Vygotski en este sentido fue el proponer una explicación genética, identificando los estadios que llevan a un funcionamiento estable de las palabras, observando tres niveles básicos: compilaciones no organizadas, pensamiento en complejos y conceptos genuinos, ya descritos en apartados anteriores. Cuando Vygotski inicia sus estudios del significado de la palabra, éstos representaron una alternativa a los que existían en su época. En la Rusia revolucionaria y post-revolucionaria, Vygotski destacó la importancia del lenguaje en la constitución de la conciencia. Influida por una perspectiva de corte materialista-dialéctica, entendía que el medio ambiente, la práctica social y el mismo lenguaje eran elementos esenciales para explicar la formación de lo psicológico. Con tal perspectiva conceptual, se empezaron a realizar

una serie de experimentos, en los pueblos antes señalados, que estaban participando en las transformaciones del nuevo régimen de gobierno. La tesis del marxismo-leninismo que impulsó estas investigaciones fue desarrollada por Vygotski, en cuanto consideraba que “las principales formas de actividad cognitivas se han formado a lo largo del proceso histórico-universal (éstas son producto del avance socio-histórico)” (Luria, 1980, p. 5).

Las investigaciones transculturales que se realizaron bajo la perspectiva arriba señalada, tenían como propósito el análisis de la formación socio-histórica de los procesos psíquicos en regiones apartadas de la Unión Soviética. Además, esto se estudiaba en tiempos de profunda transición socio-histórica y económica del país, como fueron los años treinta, en los que se pretendía dejar atrás viejas formas de vida y adoptar otras que marcaban el inicio del trabajo colectivo y en donde la mujer tuvo oportunidades para el trabajo y la educación, que antes no le estuvieron permitidas. Por ello, los grupos sociales que participaron en las investigaciones fueron mujeres, campesinos, representantes de cooperativas y estudiantes, quienes contaban con distinto grado y experiencia de escolarización, había analfabetos, semianalfabetos y personas alfabetizadas con bajo nivel cultural.

Se partía de supuestos tales como que en personas analfabetas serían más dominantes las formas de reflejo que se derivaban de la práctica inmediata, concreta, activa y visual, mientras que en personas alfabetizadas, o de mayor grado de escolarización o actividad formal, tendrían una actividad psicológica más compleja, en cuanto a abstracta y apartada de la actividad concreta y familiar (Luria, 1980). En la investigación hubo dos etapas, en una primera se pretendía estudiar las formas de percibir la realidad y la sensibilidad a ciertas ilusiones ópticas de los sujetos experimentales, en particular a través de la descripción de la codificación verbal del material. En una segunda etapa se abordó el estudio de la abstracción generalización, razonamientos deductivos y de aprendizaje. En concreto, a los sujetos se les proponía tareas de



comparación, diferenciación, clasificación, formación de conceptos y resolución de problemas. Los experimentos se realizaron en los lugares de reunión de los sujetos, a partir de una charla con preguntas y respuestas en donde se introducían las tareas experimentales. Los experimentos sobre el proceso de formación de conceptos, que es el tema central de esta investigación, se ubican más exactamente en la segunda fase de las investigaciones realizadas por Luria y su equipo. En éstos, el propósito fue estudiar el proceso psicológico implicado en la elaboración de definiciones conceptuales de conceptos cotidianos y de conceptos más abstractos, que podían considerarse como científicos.

Permítasenos presentar uno de los experimentos sobre formación de conceptos diseñados y realizados por Vygotski y Luria, como ejemplo de los intereses y modo de proceder de éstos autores. En el experimento señalado por Luria (1980), participaron 22 personas distribuidas en tres grupos, en un grupo los sujetos eran totalmente analfabetos, un segundo grupo tenía una instrucción de 1 o 2 grados de escolarización y estaban integrados en la vida social de la zona en la que vivían y el tercer grupo lo constituían personas activas en las cooperativas y que habían concluido sus estudios. Algunos de los conceptos cotidianos que se trabajaron fueron “automóvil”, “árbol”, “sol” y los conceptos científicos más abstractos fueron “cooperativa” o “libertad”. La mayoría de los sujetos no sabían lo que era definir un concepto, por lo que el investigador provocaba, en un ambiente de charla, una situación que llevara a la tarea de determinar el concepto.

Los resultados obtenidos en el primer grupo, tanto cuando se trató de conceptos cotidianos como de conceptos científicos, muestran que los participantes se limitaron a la descripción o enumeración de los rasgos fundamentales del objeto, llegando incluso, algunas veces, a negarse a realizar la definición. En la mayoría de las definiciones se incluían situaciones prácticas concretas en las que los sujetos que realizan las tareas habían participado. En el segundo grupo, los conceptos se determinaban con más precisión, definiendo los conceptos por medio de

otros con los que los comparaban, así como por sus rasgos esenciales, por lo que utilizaban operaciones más complejas de categorización, o al menos más abstractas. En el tercer grupo hubo definiciones categoriales o taxonómicas en la definición de los conceptos que realizaban los sujetos. Como resumen de los datos podríamos decir que las formas activo-visuales, características del primer grupo, cambian a formas abstractas lógico-verbales en el tercer grupo.

Algunas de las conclusiones a las que se llegaron con las investigaciones realizadas fueron en el sentido de que las formas primordiales de los procesos cognitivos (percepción, formación de conceptos, clasificación, generalización, deducción, razonamiento, imaginación y análisis) tienen un carácter histórico y cambian al modificarse las condiciones sociales de la vida de los sujetos y, especialmente, durante los procesos de adquisición de conocimientos nuevos. La construcción y desarrollo del pensamiento va dando cabida a la aparición de procesos de abstracción y generalización, junto a los procesos prácticos y situacionales ya existentes, surgiendo, así, nuevas formas de pensamiento (Vygotski, 1993, Luria, 1980).

Este y otros estudios de Vygotski sobre la formación de conceptos tuvieron aportaciones muy importantes derivadas del uso del método genético. Ya que dicho método de análisis toma en cuenta uno de los principios organizativos del lenguaje de los humanos, que es “la capacidad de las palabras para formar parte de relaciones descontextualizadas con otras palabras” (Wertsch, 1988, p. 121). Lo que implica relaciones entre signos más allá de los contextos específicos de las palabras. El método genético, con el que Vygotski y Luria realizaron sus estudios les permitió, por tanto, encontrar la posibilidad de evolución en el significado de la palabra y el estudio de la formación de conceptos más genuinos y descontextualizados. Además, Vygotski, al incluir la actividad en la que se involucra el sujeto (como la escolarización o la participación en determinadas actividades laborales) como un factor que condiciona y determina los tipos de pensamiento, permite el estudio

histórico-cultural de la mente o, en términos más concretos, de los cambios de las formas del pensamiento. Algunas ventajas que implica la propuesta de formación de conceptos de Vygotski, de acuerdo con Cubero (1997; Cubero y Ramírez, 2000, 2005) que a su vez coinciden con Tulviste (1991), es que puede haber tantos tipos de pensamientos como usos de la palabra tengan los individuos.

### **3.4. Críticas a los estudios transculturales de formación de conceptos**

Cole, Scribner (Cole y Scribner, 1977; Scribner y Cole, 1973, 1981) y Rogoff (1981; Rogoff y Lave, 1984) son quizás los autores que más se han dedicado a señalar todo un conjunto de problemas, sobre todo de orden metodológico, presentes en las investigaciones transculturales, en general. Tal como señalan, entre otros, de la Mata (1988, 1993), de la Mata y Cubero (2005) y de la Mata y Ramírez (1989), estos problemas son de tal índole que pueden hacer cambiar las propias interpretaciones de los datos de la Psicología Transcultural.

En este apartado presentaremos, aunque muy brevemente, las críticas de autores estudiosos de la obra de Vygotski, como Cole (1999), de la Mata y Cubero (2005) referidas a la investigación transcultural de Luria y Vygotski, así como algunas de las limitaciones que generan los errores a los que se refieren dichas críticas. Éstas, aunque no coinciden en su totalidad con las que se vierten sobre la Psicología Transcultural de corte más cognitivo (descritas en Rogoff, 1981), coinciden en ciertos aspectos. Por tanto, este apartado, aunque breve, tiene una gran importancia de cara a hacer visibles algunos de los problemas más frecuentes en los que ha incurrido la investigación en formación de conceptos, desde la perspectiva conceptual de la Psicología Histórico-Cultural. Para así intentar, en la medida de nuestras posibilidades, no incurrir en ellos en el estudio que se propone en la parte empírica de este trabajo. Algunas de estas críticas más importantes son:

- La aplicación de tareas psicológicas utilizadas en pueblos occidentales como indicadores para la recogida de datos en investigaciones con individuos de pueblos con una cultura diferente. De este modo, Cole (1999) y de la Mata y Cubero (2005) consideran que Vygotski y Luria no tuvieron en cuenta las circunstancias particulares de los pueblos estudiados, pudiendo afectar de este modo a las conclusiones extraídas de la investigación. Este tipo de problema tiene que ver con lo que Rogoff (1981) denomina los sesgos relacionados con las pruebas. Algunos de los sesgos más significativos que se incluyen aquí son: la influencia que puede ejercer en la ejecución de una tarea, el conocimiento o familiaridad que tengan los sujetos sobre los materiales con los que hayan de trabajar, el lenguaje que utilice el experimentador o bien la tarea misma y, por último, comprender la situación-tarea (sus demandas y limitaciones) a la que se deben enfrentar y resolver. Así, por ejemplo, considerando la relación que establecieron Vygotski y Luria entre actividad de los pueblos nativos y organización intelectual, no fue muy acertado que los juicios obtenidos sobre cómo pensaban las personas se hiciera a partir de tests de otros pueblos.
- Por otro lado, Cole (1999) cree que en las investigaciones de Vygotski y Luria hubiese sido necesario realizar un análisis de las actividades cotidianas de los sujetos investigados, como fundamento para elaborar sus conclusiones sobre las fuentes y naturaleza del cambio cognitivo, trabajo éste que no aparece en las investigaciones transculturales de dichos autores.
- También podríamos hacer referencia, como otro de los errores en los que incurrieron las investigaciones sobre formación de conceptos de Vygotski y Luria, al hecho de que las actividades y la educación formal, mediada por la escritura, en los pueblos investigados, se tomaron como formas universales (de la Mata y

Cubero, 2005). Es decir, ni siquiera se cuestionaron si las actividades que implicaban la escolarización, así como sus motivos, objetivos, técnicas, procedimientos, etc. eran comunes entre los pueblos estudiados y los occidentales. Sin embargo, se tuvieron en cuenta la educación formal característica de los pueblos occidentales para establecer diferencias culturales amplias en el pensamiento. Por lo que podríamos considerar inapropiado el que se hicieran conclusiones muy amplias con respecto a la repercusión cognitiva de la escritura y la escolaridad, cuando ni siquiera se analizó en qué forma se adquiría la escritura, para qué, ni que tipo de actividades incluían la escolarización para los pueblos estudiados.

- Cole, Sharp y Lave (1976) también hace una crítica a Luria y Vygotski en cuanto a la creencia de éstos en el progreso histórico, especialmente en el modo de valorarlo, ya que les lleva a diferenciar entre pueblos “modernos” y “no modernos” en base al dominio de la lectura y la escritura.

Con esto terminaríamos la exposición de los aspectos más interesantes, de cara a nuestros intereses de investigación, de la Psicología Histórico-Cultural. Por supuesto es obvio que con ello no agotamos, ni mucho menos, las muy importantes aportaciones que este modo de hacer psicología ha proporcionado a la Psicología en general. Tampoco hemos hecho referencia a las ampliaciones y nuevos desarrollos que en la actualidad se han elaborado a partir de dichas aportaciones. Pero, al menos, este último aspecto será el contenido del capítulo II y III de esta segunda parte del trabajo.



# **CAPÍTULO II. La extensión de la determinación histórico-cultural de la mente humana. El cómo de la transición de lo social a lo individual**

## **1.- Introducción**

Vygotski a su muerte, dejó trabajos e investigaciones inconclusos que sus discípulos y seguidores, como Luria, Leontiev, Zaporozhets y Bozhovich, se apuraron en terminar. Así, a pesar de que sus estudios estuvieron prohibidos desde los años treinta a los cincuenta, algunas de sus ideas fueron fructíferamente desarrolladas y revisadas críticamente, proponiéndose nuevos conceptos y explicaciones sobre el funcionamiento de la mente.

Uno de los aspectos sobre los que aparecen nuevos desarrollos tiene que ver con la explicación vygotskiana del proceso de cómo los individuos interiorizan los productos culturales. Las nuevas propuestas sobre el proceso en el que el individuo hace suyo o se apropia de lo que previamente está en el plano social, no sólo son compatibles sino que, además, enriquecen las tesis vygotskianas. Tema éste que se convertirá en el núcleo de debate del presente capítulo.

La Teoría de la Actividad de A.N. Leontiev (1983), es una prueba de las aportaciones en este sentido. También presentamos otras contribuciones al mismo concepto de actividad y de interiorización que se han realizado en otros contextos geográficos, tales como los planteamientos de Rogoff, Valsiner y

Wertsch quienes han propuesto nuevas nociones de cara a evitar las erróneas interpretaciones que generaban el término vygotskiano de interiorización (Santamaría, 2005). En este sentido podríamos citar conceptos como los de “apropiación” de los productos culturales, como clave en la explicación en los procesos de participación guiada (Rogoff, 1993), o los términos de “mastery” y “acción mediada” (Wertsch, 1988, 1993), que enfatizan el papel activo del sujeto en el proceso de interiorización.

Pero la Teoría de la Actividad de Leontiev que en su momento supuso un desarrollo muy interesante de algunos planteamientos vygotskianos, también ha tenido extensiones que han ampliado su campo de actuación. Un modo en el que se ha extendido la Teoría de la Actividad es a través de la Hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal de P. Tulviste (1991, 1992a, 1998). Según este último teórico si asumimos, junto con Leontiev, por un lado, que las actividades en las que participan los individuos son diversas y, por otro, que cada actividad genera un modo de resolver los problemas, es lógico pensar que también los procesos de pensamiento asociados a ellas sean diversos. En este mismo sentido son también de gran interés las aportaciones de S. Scribner (1977), quien analiza la relación existente entre los tipos de pensamiento y los modos de discurso y sitúa la relación entre pensamiento y lenguaje en el marco de las actividades sociales y culturalmente organizadas.

## **2.- Propuestas conceptuales**

En este punto abordaremos brevemente los marcos teóricos que, desde nuestra perspectiva, nos proporcionan las herramientas conceptuales necesarias para abordar el problema del cómo se produce la transición de lo social a lo individual.

### **2.1. La teoría de la Actividad**

La Teoría de la Actividad es una de las mayores contribuciones realizada por los discípulos y seguidores de Vygotski, específicamente por A. N. Leontiev (1981a, 1981b, 1983). El proceso histórico-científico de construcción de la



teoría estuvo claramente marcado por dos antecedentes claves. Por un lado, las concepciones de la filosofía de Marx y Engels y por otro, la psicología desarrollada por su maestro, Vygotski. Leontiev, encuentra en el marxismo la importancia de la actividad, que habría de ser el centro de su teoría.

“... el marxismo, como se sabe, contempla el pensamiento humano como el producto del desarrollo socio-histórico, como una forma teórica peculiar de la actividad humana que no es más que un derivado de la actividad práctica. Incluso en aquel nivel de desarrollo que el pensamiento adquiere una independencia relativa, la práctica continúa siendo su base y el criterio de su autenticidad” (Leontiev, 1981a, p. 29).

Leontiev (1981a) explica la psicología del hombre como actividad de individuos concretos que transcurre en condiciones de una colectividad con los sujetos con los que se rodea o con los que interacciona, o a solas con el mundo de los objetos circundantes, dependiendo del lugar que ocupe en la sociedad, de cómo se forma en las condiciones individuales, etc. El hombre, en su vida cotidiana, empieza a tener una actividad externa sensorio-práctica con el exterior y ésta y se manifiesta en una forma particular de sensaciones, percepciones, pensamientos y, en general, en forma de estados y procesos psíquicos internos del individuo. Leontiev (1981a), influido por las aportaciones marxistas, reconoce que en la génesis de la humanidad, surge la actividad práctica y la conciencia. La actividad práctica es creada en el desarrollo de la humanidad y se basa en el trabajo de la sociedad. La conciencia es considerada como reflexión del sujeto de la realidad, de su realidad propia, y de si mismo, como forma superior y específicamente humana, como conocimiento compartido y con mediación de una lengua como realización social. Así, Leontiev intenta analizar el desarrollo de la conciencia dentro de estos contextos de actividad social práctica resultando con ello la teoría que aquí analizamos y donde el concepto de actividad resulta crucial y con un significado propio: se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; con intercambios de significaciones, necesidades, motivaciones y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos. Así, entiende que

"si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales.

No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y los medios de interacción social material y mental creados por el desarrollo de la producción" (Leontiev, 1981, cit. en Wertsch, 1988, p. 219).

Leontiev se centra en el término de actividad como actividad práctica de los hombres al exterior y la actividad interna psíquica del pensamiento "... la percepción es activa, la imagen subjetiva del mundo exterior es el producto de la actividad del sujeto en este mundo" (Leontiev, 1981a, p. 51). Podemos observar como la propuesta de Leontiev permite realizar un análisis integral de la actividad humana, delimitando la estructura de la misma; es decir, sus componentes principales y las relaciones funcionales que entre ellos se producen, así como su desarrollo. Leontiev, elaboró el concepto de actividad desde la perspectiva que tenía Vygotski de la relación objeto-sujeto, como una unidad molar de análisis que mediatiza las relaciones entre los individuos y el contexto social, en el marco de un "proceso de transformaciones recíprocas entre dos polos, el sujeto y el objeto" (Leontiev, 1981, cit. en Rogoff, 1993, p. 59). Y, por ello, decía que la actividad no era:

"un mero agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo. Si separamos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría una estructura. En todas sus variadas formas, la actividad humana del individuo es un sistema dentro del sistema de relaciones sociales" (ídem, p. 60).

Tal y como ha sido referido por distintos autores estudiosos de la teoría de la actividad (Cubero, 1991, 1994, 1997; Kozulin, 1986; Tulviste, 1991; Wertsch, 1981, 1988), lo más característico de ésta es que en ella pueden identificarse varios niveles de análisis. De acuerdo con la conceptualización de Leontiev (1981a, 1981b, 1983), asociado a cada nivel se halla una unidad de análisis, así como criterios o componentes que definen las unidades de los distintos niveles. Leontiev distingue la *actividad* como unidad de análisis que vendría definida por sus *motivos*; las *acciones* como una unidad de análisis de nivel menos abstracto que, al igual que la actividad, cuenta con un componente definitorio, en este caso es la *meta* de la acción; por último, y en el nivel más concreto, podríamos situar a las *operaciones* o componente operacional de las acciones, que vendrían definidas o determinadas, fundamentalmente, por las *condiciones* en las cuales éstas se llevan a cabo. Cada nivel de análisis aporta

una información exclusiva y complementaria en relación con los otros niveles, por lo que no puede sustituirse o reducirse el estudio de uno al de otro.

En relación a la actividad Leontiev considera que ésta es:

"una unidad no aditiva, molar, para el sujeto corpóreo. En un sentido más preciso (es decir, a nivel psicológico) es la unidad de vida mediatizada por el reflejo mental. La función real de esta unidad es orientar al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción o agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo" (1981a, p. 46).

Cuando hablamos de actividad en los términos de Leontiev (1981a, 1981b; 1983), tales como la actividad de juego, instruccional y, especialmente, la actividad laboral, estamos haciendo referencia a un proceso que responde a una necesidad particular del sujeto o de los sujetos que la llevan a cabo. Es decir, la actividad existe en cuanto que existe un motivo, un objetivo que incita al sujeto a la realización de ésta. En consecuencia, es el motivo la fuerza directriz, la causa directa de la conducta; es, en definitiva, el componente que define a la actividad. Así, como ejemplos, podría señalarse la productividad para el trabajo, la instrucción en la escuela, etcétera. Además, la consideración socio-cultural de la teoría de la actividad hace que el motivo se interprete como "un aspecto de un escenario de actividad social e históricamente específico e institucionalmente definido" (Wertsch, 1988, p. 112). Por ello, un motivo puede ser personal en la medida que refleja la concreción de una necesidad de un sujeto, hacia la cual orienta su actividad, lo que la estimula. Pero no hemos de olvidar, que incluso un motivo personal refleja las necesidades de su sociedad, más que una necesidad individual, refleja lo que es importante para la comunidad en la cual el individuo es una parte. Así, una necesidad es individual en la medida que es vivida, sentida o percibida por un sujeto, pero a su vez es social en cuanto a su génesis y su desarrollo (Cubero, 1991, 1994, 1997).

En relación a la unidad de la acción y al criterio que la define, el objetivo o meta, podríamos decir que la acción se orienta hacia un objetivo y puede ser considerada, dentro de la actividad, como un componente, como un proceso que se subordina a la representación de un resultado que tendrá que alcanzarse. Es decir, la acción está subordinada al objetivo que se tiene. Cuando se realizan las acciones orientadas hacia un objetivo, consiguen que

se logre la actividad por lo que existen lazos e interacciones entre los niveles y las unidades. Sin embargo, se puede distinguir en las acciones cierta independencia, como que una acción pudiera parecer, en primera instancia, contraria a una actividad, pero que finalmente condujera a alcanzar su objetivo. Porque una misma acción puede formar parte de distintas realidades. En este sentido Leontiev escribía que el concepto de acción:

“es considerado como el momento “creador” más importante de la actividad humana, debemos tomar en cuenta que toda actividad en cierta medida desplegada, supone el logro de una serie de objetivos concretos, de entre los cuales, algunos están relacionados entre sí mediante una rígida continuidad. Para decirlo de otro modo, la actividad regularmente es realizada mediante un conjunto de acciones subordinadas a objetivos parciales, que pueden ser sustraídos del objetivo general” (Leontiev, 1981a, p. 85).

En relación con la formación del objetivo, podríamos decir que ha sido un campo poco estudiado. Para Leontiev (1981a), en la vida real, la formación del objetivo se manifiesta en calidad de momento importantísimo del movimiento de una a otra actividad del sujeto. Pero ello no le lleva a pensar que son creación del propio sujeto, sino muy por el contrario defiende que éstos sólo tienen sentido dentro de determinadas circunstancias objetivas. Así, considera que “la discriminación y la concienciación de los objetivos es un acto que dista mucho de ser automático y monofacético, sino que es un proceso relativamente prolongado en el cual la acción incide sobre los objetivos...” (Leontiev, 1981a, p. 86). Otro aspecto de la formación del objetivo que destacó Leontiev, consiste en su concreción, en las discriminaciones de las condiciones necesarias para su logro. Por ello, junto al aspecto intencional del objetivo, o qué es lo que debe ser logrado, la acción presenta además su aspecto operacional, o cómo o de qué manera puede lograrse, que está determinado por las condiciones objetivas para su consecución.

Esto último nos conecta directamente con el tercer nivel de análisis de la teoría de actividad de Leontiev, que comprende tanto las *operaciones* como las *condiciones* bajo la cuales habrá de realizarse la acción y la actividad. La operación está muy ligada a las condiciones concretas y tiene que ver con los instrumentos, medios y técnicas con las cuales se realiza la acción. Leontiev llamó operación “a los medios mediante los que una acción se lleva a cabo” (Leontiev, 1981b, p. 62-63).

Uno de los aspectos que más desarrolló Leontiev y que caracteriza su propuesta conceptual es la apuesta por la existencia de una estrecha relación dinámica entre las distintas unidades o elementos que estudió, al respecto explicaba que “las acciones (...) se correlacionan con los objetivos; las operaciones, con las condiciones. Digamos que el objetivo de cierta acción permanece siendo el mismo, en tanto que las condiciones ante las cuales se presenta la acción, varían; entonces variará, precisamente, sólo el aspecto operacional de la acción” (Leontiev, 1981a, p. 87).

Aunque no sea ahora momento de entrar en dichos desarrollos, si hemos de resaltar, al menos, que para Leontiev esta relación cuenta como una de sus mayores ventajas el que proporcione un sistema con una gran flexibilidad y movilidad entre los elementos que lo integran. Esto se hace posible fundamentalmente por utilizar criterios funcionales para la definición de sus propias unidades, en vez de criterios estructurales (Cubero, 1994). Este hecho, además, libera relativamente a estas unidades de estar atadas o circunscritas a unos contenidos concretos. Ello permite, por tanto, el análisis de una misma conducta desde una variedad de puntos de vista, cada uno relacionado con el desempeño de una función concreta y distinta. La relación estrecha entre estas unidades puede también ser observada si tenemos en cuenta que una misma actividad puede llevarse a cabo a través de diferentes acciones, o una misma acción puede efectuarse en diferentes actividades. De igual manera, una misma acción puede englobar distintas operaciones para su realización, así como una misma operación puede estar al servicio de distintas acciones. Por tanto, la acción y la operación tienen diferentes orígenes, dinámicas y destinos. Tanto la acción, la operación y la actividad no pueden ser reducidas ni a un nivel superior, ni inferior de concreción.

Es nuestro deseo dejar constancia de cómo las ideas de Leontiev han despertado una gran actividad científica tanto en la Psicología Soviética, como en la Psicología Occidental, convirtiéndose para unos y otros en un importante foco de investigación y discusión (ver Cubero, 1994). Dentro de la Psicología Cultural influyó enormemente en teóricos culturales como Zinchenko, Tulviste, Wertsch o Cole, entre otros. Dentro de los desarrollos que más nos interesan,

de cara a nuestros objetivos, podríamos resaltar las aportaciones de quienes como Zinchenko y Wertsch han tomado la unidad de la acción descrita por Leontiev para ostentar el estatus de unidad de análisis de la Psicología Cultural. Wertsch (1981, 1988, 1993; Wertsch, Minick y Arns, 1984), por ejemplo, ha considerado que “la acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos es la unidad apropiada de análisis en la teoría Vygotskiana” (Wertsch, 1988, p. 216), quedando el significado de la palabra como una unidad que aporta un marco adecuado para la mediación. Y, por ello, tanto Wertsch como Zinchenko siguiendo a Leontiev, “han caracterizado a la acción situada en un escenario sociocultural, dirigida hacia una meta consciente y mediada semióticamente como un instrumento privilegiado para abordar la relación entre el funcionamiento mental individual y los escenarios socioculturales” (de la Mata y Cubero, 2003, p. 193).

Otro de los desarrollos claves para nosotros es la elección de una de las unidades, en este caso la actividad, para cumplir funciones de principio explicativo del funcionamiento psicológico. En este sentido las aportaciones de (Wertsch 1988; Wertsch y Tulviste, 1996) y Tulviste (1998) han representado uno de los intentos más fructíferos. Estos dos puntos serán desarrollados más adelante. El primero cuando se presenten los aspectos metodológicos del estudio empírico y, el segundo, cuando en este mismo capítulo nos refiramos a la relación entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento.

## **2.2. Actividad e interacción social**

Abordamos ahora, el concepto de interacción que forma parte de la dinámica evolutiva de la Psicología Cultural. El concepto de interacción es una aportación que se integra a esta corriente y a nociones como actividad, acción mediada y situada, y que nos interesa en la medida que aporta herramientas conceptuales útiles para abordar el problema sobre cómo el individuo hace suyo, se apropia, de los productos generados histórica y culturalmente por los miembros de su especie.

Desarrollaremos el concepto de interacción social desde la perspectiva de B. Rogoff. Esta autora (1993) también ha destacado la importante relación que existe entre el mundo social y el individuo, señalando que “más que considerar a los individuos, a las personas con quienes éstos interactúan y al proceso sociocultural como “fuerzas independientes” o factores del desarrollo, pienso que representan diferentes ángulos desde los que se puede analizar un proceso integrado” (Rogoff, 1993, p. 52). Algunas teorías importantes que influyen en Rogoff y que plantean la reciprocidad entre el entorno y el individuo son las teorías de Piaget y Vygotski. Enseguida daremos unas muy breves pinceladas sobre éstas en relación a la temática de interacción social.

Piaget en sus estudios, aunque dio más importancia al sujeto en la explicación sobre el desarrollo cognitivo, también puso énfasis en la relación del medio físico y social. A este respecto él consideraba que la vida social era una condición necesaria para el desarrollo de la lógica y en ese sentido defendía que la vida social transformaba la verdadera naturaleza del individuo. Por ello, Piaget consideraba que el conflicto social, las discusiones entre iguales, constituían el material indispensable para una discusión interna o reflexión en el individuo. Sin embargo, Newman, Riel y Martin (1983) critican el modelo de desarrollo de Piaget en relación al aspecto de interacción social por considerar que dicha relación se concebía como isomórfica en un nivel general y abstracto. Y es que Piaget en la explicación metafórica que hace de los procesos de asimilación y acomodación con el aparato digestivo, deja ver la menor importancia que confiere al entorno social en relación con el sujeto. Prueba de ello podríamos citar formulaciones de Piaget como la recogida por Newman et al (1983): “El aparato digestivo de un organismo determina el tipo de posibles nutrientes que puede o no acomodar... De modo semejante, el aparato intelectual determina que tipo de posibles experiencias nutrientes puede o no asimilar” (p. 149).

Por otra parte, recordemos que Vygotski elaboró toda su teoría sobre la base de que el desarrollo individual es derivado y secundario respecto a la participación del individuo en el mundo social, como ya expusimos en el capítulo anterior. De ahí que considerase la interacción social como la forma de

apoyo de los individuos con más habilidad a los individuos con menos habilidad. O lo que es lo mismo, la interacción social hace posible que los individuos menos aptos puedan participar en el contexto, ya que para Vygotski no existe un vacío social ni en los primeros momentos de la vida de un individuo (Wertsch, 1979, 1988, 1999, Wertsch y Tulviste, 1996). Así, podríamos decir que antes de que el niño llegue a resolver problemas por sí mismo (de modo autónomo) pasa por una serie de fases en las que se enfrenta a situaciones similares en compañía del adulto o un miembro más capacitado. O en otros términos, participa de *modo colaborativo* con el adulto u otros miembros más experimentados de su cultura. Por ello, en la actividad conjunta o interacción social, la función más importante del adulto o experto es la de aportar *asistencia estratégica* a la actividad del niño para resolver la tarea (Rogoff, 1981, 1993; Rogoff y Lave, 1984) o lo que para algunos es denominado como *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991).

Desde la perspectiva de Vygotski, por tanto, el funcionamiento psicológico individual del niño o sujeto menos diestro se desarrolla a través de su experiencia con instrumentos culturales en situaciones conjuntas de resolución de problemas, con compañeros o adultos más capaces, trabajando en la zona del desarrollo próximo (Rogoff, 1993; Rogoff y Garner, 1984; Rogoff y Lave, 1984; Wertsch, 1979, 1984, 1988). Por ello, Vygotski, a diferencia de Piaget, veía en lo sociocultural, en general, y en la interacción entre sujetos, en particular, el motor del desarrollo cognitivo. Así puede señalarse, según la perspectiva de Vygotski, que el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en el que vive. Al mismo tiempo, se puede considerar que tiene lugar su desarrollo cultural, en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

Dichas raíces en la perspectiva de Rogoff sobre la interacción social nos hace entender que esta autora considere importante para el desarrollo cognitivo tanto el individuo como lo sociocultural y, en ese sentido, señale que “el desarrollo cognitivo tiene lugar en actividades socioculturalmente



organizadas, en las que los niños participan activamente en el aprendizaje y ejercen un cierto control sobre sus compañeros sociales, los cuales, a su vez, son también activos en cuanto que estructuran las situaciones de tal manera que permiten a los niños observar y participar en destrezas y formas de ver las cosas culturalmente valoradas” (Rogoff, 1993, p. 65).

En este sentido, Rogoff, a través del uso del término “aprendiz” para designar el papel del niño, o sujeto menos diestro socio-culturalmente en la interacción social en las actividades sociales, elabora un modelo de desarrollo psicológico del niño. Éste, integra aspectos tan relevantes como:

- la actividad del niño;
- el apoyo que recibe el niño en su aprendizaje;
- la interacción que debe realizar con otras personas más hábiles para lograr su aprendizaje, que lleva necesariamente a una “participación guiada” que contempla apoyo en actividades cotidianas;
- comunicación implícita y explícita y,
- la transferencia de responsabilidad de los guías a los aprendices.

Más tarde profundizaremos en tales conceptos. Continuando con la argumentación de Rogoff en relación al contexto cultural y la actividad cognitiva, hemos de decir que ella entiende que los sujetos están históricamente situados en un contexto, por lo que pone énfasis en las instituciones, la tecnología y las tradiciones. En relación a las instituciones que organizan las actividades de los sujetos se pueden mencionar, por ejemplo, las económicas, las religiosas, políticas, sanitarias y educativas, que aparte de que tengan sus propias razones para existir, se relacionan entre si transformando, con su influencia, el pensamiento de los sujetos. Rogoff señala no sólo los sistemas formales de prácticas culturales, como escenarios de interacción social, sino también escenarios informales que llegan a ser aceptados como normas o reglas por los sujetos en un contexto. Rogoff agrega al contexto y las prácticas socioculturales, el valor que otorga a la palabra, y señala que

“además de la información incluida en el tono emocional de la comunicación, el uso de las palabras específicas en un sistema lingüístico aporta al niño significados y aspectos específicos de su cultura especialmente importantes” (Rogoff, 1993, p. 102). En este sentido, Rogoff considera tanto la predisposición del niño, como la participación social para aprender el lenguaje y la palabra, iniciándose así procesos de intersubjetividad en donde los niños van ajustándose a su entorno y construyendo significados.

Y es que toda comunicación implica intersubjetividad en términos de interpretaciones comunes de las situaciones que se estén considerando por los sujetos; es decir, con la intersubjetividad nos estamos refiriendo a la comprensión compartida sobre un centro de atención común, así como de algunos presupuestos compartidos (Rogoff, 1993). En palabras de uno de los máximos responsable que acuño este término, Rommetveit (1979), podríamos decir que la intersubjetividad se da cuando dos interlocutores en una tarea comparten algún aspecto de sus definiciones y saben que lo comparten. En este mismo sentido Bruner (1995) considera que la intersubjetividad hace referencia a la ubicación de eventos, interacciones y expresiones en el espacio simbólico que los humanos definen como compartido con los demás.

En relación a este concepto nos resulta interesante señalar, junto con Rogoff, que no existe un acuerdo acerca de los orígenes de la intersubjetividad

“para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas, mientras que, para otros, los padres interpretan las acciones infantiles, que se suceden unas a otras de acuerdo con un ritmo o al azar; en este caso, es esta estructuración parental la responsable de la posterior organización de la comunicación” (Rogoff, 1993, p. 107).

Lo que si parece claro es que en un principio los niños pequeños comparten emociones y un compromiso mutuo de objetos y acontecimientos cercanos como el bienestar corporal o actividades cotidianas, después estos significados incluirán objetos y acontecimientos ausentes. Reconociendo las diferencias entre los niños y los adultos en cuanto a la facilidad de comunicación y el nivel de conocimiento, es necesario reconocer los esfuerzos y los ajustes que se tienen que hacer para lograr una interacción y una intersubjetividad, en donde los adultos llevan ciertas ventajas, sin dejar de reconocer las propias de los niños. En un sentido ontogenético, Rogoff (1993)

considera que las bases en la infancia para establecer subjetividad compartida están relacionadas con los procesos de maduración atencional y destrezas propias, mientras que en el adulto están relacionadas con la sensibilidad de éste para adecuar la atención y la comprensión del niño. Más adelante, el niño, interviniendo en procesos de participación guiada en la escuela y en el grupo social en el que se encuentra inmerso, comprenderá la dinámica del desarrollo de la comunidad, ajustándose al sentido social de sus compañeros e incorporará las habilidades, perspectivas y las metas que se han definido socialmente. En este sentido es el que Bruner (1995, 1996) habla de que es posible hablar de diferentes niveles de intersubjetividad, que irían desde los más simples relacionados con nuestra capacidad para reconocer que compartimos la mente y sus estados intencionales, a través de miradas, gestos o contactos desde la primer infancia, hasta los más elaborados que nos permiten reconocer que estamos atendiendo conjuntamente a un mismo objetivo.

La importancia de la intersubjetividad es tal para estos autores que de hecho se nos haría imposible la adquisición y el uso del lenguaje sin esta posibilidad de establecer espacios compartidos. Pero además, la intersubjetividad nos permite establecer un espacio deíctico (o punto de vista) desde el que construimos nuestros argumentos, y desde el que deben ser interpretados. **2.3. La heterogeneidad de las actividades y de los modos de pensamiento.**

Un modo en el que se ha extendido la Teoría de la Actividad de Leontiev, como ya presentamos en la introducción de este capítulo, es asumiendo que si las actividades en las que participan los individuos son diversas, debido a la conexión entre éstas y los procesos psíquicos, es lógico pensar que también lo sean los procesos de pensamiento asociados a ellas

“los procesos mentales, incluyendo diferentes tipos de pensamiento verbal, deben ser explicados en términos de actividad. Diferentes tipos de actividad, las cuales plantean diferentes tipos de problemas para un individuo, generan diferencias cualitativas en el pensamiento verbal” (Leontiev, 1981b, p. 7).

Esta idea, más recientemente, queda reflejada en la Hipótesis sobre la Heterogeneidad Histórica del Pensamiento Verbal desarrollada, principalmente,

por Tulviste, o lo que es lo mismo, la defensa de la existencia de un “pluralismo cognitivo” (Cubero, 1997, 2005; Cubero et al, 2008). Este fenómeno se describe con expresiones como:

“[...] cualquier cultura y cualquier ser humano posee no un modo de pensamiento único y homogéneo, sino diferentes tipos de pensamiento verbal” (Tulviste, 1992a, p. 77).

Es importante destacar aquí, como un antecedente muy importante de dicha concepción, la aportación que en este sentido hiciera a principios del siglo XX Lévy-Bruhl, quien participando en el debate de la relación entre la cultura y la cognición, consideraba que la mejor forma de estudiar el funcionamiento psicológico del individuo era a través de un análisis de la cultura a la que pertenecía éste (Cole y Scribner, 1977). Lévy-Bruhl consideraba que las creencias generales o colectivas de cada cultura eran las reguladoras de los procesos cognitivos, distinguiendo, entonces, distintas maneras de pensamiento cualitativamente diferentes y heterogéneas, de acuerdo a la cultura del sujeto. Lévy-Bruhl señalaba, por ejemplo, que en las culturas primitivas los sujetos tenían una mentalidad prelógica, sin embargo “se apresuró a señalar que el término prelógico no quería decir antilógico o ilógico, ni se estaba refiriendo a un tipo de pensamiento predecesor del pensamiento lógico occidental; tampoco se refería a las prácticas cotidianas donde se requería pensamiento de sentido común. Sostenía más bien que utilizaba el término para designar una forma de pensar que era rara entre nosotros, pero que predominaba entre los primitivos” (Cole y Scribner, 1977, p. 140). A esa forma de pensar la llamaba “Ley de Participación”. Según ésta, un fenómeno podía ser el mismo y participar en otros fenómenos, contrario a lo que defenderíamos según el pensamiento occidental, para el que no se puede ser y no ser a la vez (ley de la contradicción).

Tratando de clarificar un poco más acerca del término de participación en la perspectiva de Lévy-Bruhl, señalamos una cita que da cuenta de su propuesta:

“... será preciso partir de las representaciones colectivas, en las que en el espíritu del primitivo se ordenan los seres vivos y no vivos, y los objetos que le rodean. Pues su propia persona no es a sus ojos más que uno de estos seres u objetos entre otros. Sin duda poseen un “vivo sentimiento interno” de su existencia personal. Las sensaciones, los placeres y los dolores que

experimenta, así como los actos de los que se reconoce autor voluntario, los relaciona consigo mismo. Pero no se sigue de ello que se aprehenda a sí mismo como un "sujeto" ni sobre todo que tenga conciencia de esta aprehensión como oponiéndose a la representación de los "objetos" que no son el mismo. Prestarle esas distinciones y estas oposiciones que ignora sería incurrir en lo que William James llamaba la "ilusión del psicólogo". Sería asimismo desconocer el carácter colectivo de estas representaciones" (Lévy-Bruhl, 1927/1974, cit. en Cubero, 1997, p. 65).

De acuerdo con Cubero (1997) algunas de las características del concepto participación serían:

- Las representaciones a las que la participación da lugar son sincréticas y colectivas.
- La inclusión de las cosas y los objetos en un mismo grupo está dominada por un sentimiento de pertenencia, más que por una idea más o menos clara o precisa de su inclusión.
- Por tal razón no puede ser explicada verbalmente, ni ser susceptible de definición, al no poder ser definidas las cosas que pertenecen a una misma clase por participar de una misma sustancia.

Para ejemplificar lo anterior Cole y Scribner (1977) señalaban cómo algunos indios brasileños creen ser personas y también otros seres como loros. Éstos creen, por ejemplo, que los retratos poseen algunas de las cualidades que tienen sus modelos animados, o que un aldeano atacado por una serpiente puede sentirse responsable por la muerte de un niño ocurrida en una aldea vecina.

Las aportaciones de Lévy-Bruhl sobre las diferencias entre los modos de pensar impactaron en otros investigadores del talante de Vygotski, Luria y Tulviste. Vygotski, por ejemplo, desarrolló un enfoque de los procesos mentales y de la formación de conceptos (presentado en el capítulo I de esta segunda parte) caracterizado por la heterogeneidad de los niveles de funcionamiento cognitivo en dependencia con el tipo de actividad realizada por los sujetos. Sin embargo, de acuerdo con Vygotski, y la tipología que hacía de los significados de las palabras, más que pre-lógico, este tipo de proceder debían ubicarse como ejemplos de pseudoconceptos, por ser éstas representaciones colectivas sincréticas e indiferenciadas (Vygotski, 1995b).

A continuación desarrollamos, precisamente, una de las derivaciones más interesantes de los planteamientos de Lévy-Bruhl de cara a nuestros intereses. Nos referimos a la hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal, propuesta por P. Tulviste, influida, en primera instancia, por las aportaciones de Lévy-Bruhl, pero mayoritariamente desprendida del proyecto vygotskiano y su noción de desarrollo.

### **2.3.1. La hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal**

Según Cubero y Ramírez (2005) y Ramírez y Cubero (1995), el concepto de “desarrollo” en Vygotski tuvo dos visiones diferentes, como ya presentamos en el capítulo I de esta segunda parte, una visión evolucionista y socio-genética, ligada a una idea de progreso, y otra visión que combina desarrollo y heterogeneidad. La primera visión, consideraba el desarrollo como una serie de períodos o etapas que tenían un inicio y un término. Recordemos en este punto la influencia que la dialéctica y sus leyes tuvieron en Vygotski, como ley que nos explica los cambios cualitativos en los procesos a partir de acumulaciones cuantitativas de lucha de contrarios, como cambios inevitables que marcaban una evolución, en el caso de la teoría de Vygotski, en los procesos psicológicos. Posteriormente surge su segunda visión acerca del desarrollo, en donde “sin abandonar la idea de que hay formas superiores de pensamiento verbal adquiridas con posterioridad a las rudimentarias, Vygotski defiende la convivencia de estas formas heterogéneas de pensamiento verbal en una misma psique individual” (Cubero y Ramírez, 2005, p. 144). Así, Vygotski a través de sus estudios de formación de conceptos, defendía la no desaparición de las formas más primitivas de pensamiento verbal, que estaban representadas por el pensamiento en complejos, con el surgimiento de formas de pensamiento verbal posteriores ontogenéticamente, como el pensamiento a través de los conceptos. Consideraba que ni el niño, ni el adulto dejaban sus formas elementales de pensamiento, aunque aparecieran formas “más complejas de pensamiento”. De ahí que podamos considerar que Vygotski aceptaba una coexistencia entre los distintos tipos de pensamiento que surgían en el desarrollo ontogenético del individuo, como instrumentos para resolver problemas.

Abordamos ahora la propuesta de Tulviste por ser, en la actualidad, un exponente muy importante en esta perspectiva del desarrollo y, por ende, de la hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento Verbal.

Tulviste (1979, 1991, 1992a, 1992b), se interesó en la relación entre el pensamiento y la cultura desde una perspectiva sociocultural y desde una visión heterogénea del pensamiento. Por tanto, critica la idea de que el pensamiento humano fuera universal y por el contrario, propone como modelo interpretativo de la relación entre la cultura y los procesos psicológicos, la hipótesis sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal. Tulviste (1991) toma de Lévy-Bruhl su concepto de heterogeneidad y sus aportaciones sobre las diferencias cualitativas en los modos de razonamiento en los humanos, por lo que, junto con él, defiende que los “diferentes tipos de sociedades están asociadas con diferentes tipos de pensamiento, sin que uno implique superioridad sobre otro” (Cubero y Ramírez 2005, p. 145). Sin embargo, Tulviste criticó de Lévy-Bruhl el que considerase que eran las estructuras de la sociedad las que generasen cambios cualitativos en el pensamiento, para él las causantes de tales cambios, desde su visión leontiana del desarrollo, no son otras que las actividades en las que los individuos participan (Cubero, 1997). Ello no desmerece la importancia de las aportaciones de Lévy-Bruhl, ya que él fue el primero en prestar atención a las diferencias culturales en el pensamiento sin reducirlas a índices cuantitativos y en descubrir la existencia de cambios cualitativos en el proceso de desarrollo histórico del pensamiento verbal. Además, “también fue el primero en mostrar que estos cambios no sólo afectaban a las unidades del pensamiento, a los conceptos, sino, y sobre todo, a las operaciones cognitivas que antes se consideraban universales”(Cubero, 1997, p. 108).

Pero la aportaciones más originales de Tulviste devienen del intento de responder a dos insuficiencias que, según él, tenían los desarrollos conceptuales de Lévy-Bruhl: (a) en la identificación de los factores que determinan las diferencias en el pensamiento verbal, es decir, el porqué de los cambios, y (b) en las categorías que empleó para describir los tipos de pensamiento, o lo que es lo mismo, la concreción de los cambios en el

pensamiento (Cubero y Ramírez, 2005). Errores que Tulviste intenta paliar apoyándose en la teoría de la actividad de Leontiev. Con ésta explica cómo las distintas actividades que se desarrollan en las diferentes culturas son las responsables de los cambios históricos en el pensamiento verbal. Considera que la variedad de actividades que los sujetos han desempeñado en el desarrollo histórico de su cultura han impactado en su pensamiento verbal, desarrollando distintos tipos de éste (Tulviste, 1992b). Así, la teoría de la actividad proporcionó el marco explicativo sobre por qué existe más de una forma de pensamiento conviviendo en un mismo individuo y en una misma cultura. De acuerdo a Cubero y Ramírez (2005), Tulviste partió de la teoría de la actividad de Leontiev y de las extensiones que hace de ésta Wertsch, en relación con los escenarios en el que se producen los cambios en el pensamiento verbal. Por lo que según estos autores el pensamiento de Tulviste a este respecto se podría concretar diciendo que:

“la necesidad que tiene el hombre de ajustarse a funciones o propósitos muy distintos entre sí y específicos de cada forma de pensar, está asociada funcionalmente a cada una de las esferas de la vida, o escenarios de actividad, en los que debe desarrollarse. La incorporación a nuevos contextos en el transcurso de la vida de las personas no hace desaparecer a las esferas ya existentes, sino que los nuevos se van añadiendo, sumando a éstas. Y, si éstas permanecen, las formas de pensamiento asociadas a ellas también deben mantenerse” (Cubero y Ramírez, 2005, p. 148).

Desde esta visión, se entiende, por tanto, que existen diferentes pensamientos que cumplen funciones determinadas y resuelven problemas distintos, sujetos a reglas diferentes. Tulviste se apoya también en Vygotski para explicar que los cambios cualitativos en el pensamiento se traducen en cambios en las unidades del pensamiento o en uso de conceptos (1991). La tipología de los conceptos elaborada por Vygotski de conceptos cotidianos, complejos y genuinos le apoya en la defensa de las diferencias cualitativas de los procesos cognitivos. Así, Tulviste defendió la heterogeneidad del pensamiento verbal, o pluralismo cognitivo, lo que consiste en que “toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento verbal, sino diferentes tipos de pensamiento verbal” (Tulviste, 1986, cit. en Wertsch, 1993, p. 118). Estos aspectos se desarrollarán a continuación cuando analicemos las relaciones entre escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento.



### **3.- Escenarios de actividad, modos de discurso y tipos de pensamiento**

En función de nuestro marco conceptual de referencia y de los objetivos de investigación que nos proponemos, la hipótesis de Tulviste es de gran ayuda para analizar la relación entre tipos de pensamiento, modos de discurso y escenarios socioculturales. Recurriendo a las ideas de este autor, podemos dar una alternativa a los términos en los que se ha formulado tradicionalmente la relación entre cultura y cognición. Sin embargo, creemos que en esta relación existen algunos aspectos importantes que, aun siendo señalados por Tulviste, consideramos, modestamente, requieren de un más extenso tratamiento (Cubero, 1997, 1999, 2005; Cubero y Ramírez, 2005; Cubero y Sánchez, 2002). Limitaremos éstos a dos temas que, por otro lado, se sitúan en el centro de interés de cualquier estudio elaborado desde la perspectiva cultural: el cómo se adquieren los productos culturales y la relación entre pensamiento y lenguaje (Cubero y de la Mata, 2001).

El primer aspecto sobre el que debemos profundizar tiene que ver con los mecanismos generadores de la heterogeneidad de los modos de pensamiento verbal. O lo que es lo mismo, intenta responder a la pregunta de cómo el individuo adquiere los distintos modos de pensamiento verbal presentes en su cultura, con el que iniciábamos este punto. En este sentido, Tulviste orienta hacia una perspectiva para la que “los métodos de resolver problemas [según él, sinónimo de tipos de pensamiento] son aprendidos por los niños de la cultura en el curso de la interacción con un adulto” (1991, p. 53). Pero, sin embargo, dice poco sobre cómo el individuo los aprende, los hace suyos. Para ello, la reformulación que hace B. Rogoff (1993) del concepto de apropiación, al que nos referiremos en este mismo capítulo, nos permite adentrarnos en los mecanismos que regulan la transición del plano social al plano individual.

La segunda cuestión sobre la que hemos de pronunciarnos es la relación entre procesos cognitivos y lenguaje. No olvidemos que el propio Tulviste, asumiendo el punto de vista vygotskiano, se centra en el estudio del pensamiento verbal. Interpretando “los distintos tipos de pensamiento verbal

como distintos modos de usar palabras en el lenguaje” (1991, p. 144). Sin embargo, creemos que la importancia del tema hace necesario extender sus comentarios sobre este punto. En definitiva, y en términos de Cubero (1997, 2005), lo que pretendemos es volver a la pregunta sobre qué cambia en el pensamiento. Para ello, las extensiones del análisis semiótico de Vygotski pueden ser de gran utilidad. Conceptos como los de géneros discursivos, enunciados, privilegiación de los instrumentos de mediación nos posibilitarán estrechar los lazos de unión entre pensamiento y lenguaje.

Para abordar este tema, permítasenos remontarnos al debate de cómo los psicólogos culturales vieron la necesidad de interpretar de modo distinto los datos que provenían de la Psicología Transcultural, ya que esta perspectiva ha permitido abordar el problema de la relación entre pensamiento y lenguaje desde una nueva óptica.

Así autores, como por ejemplo, Bruner (1991, 1994, 1997), Scribner (1977, 1983, 1985a, 1985b; Cole y Scribner, 1977), Tulviste (1979, 1991, 1992a) o Wertsch (1988, 1990, 1993, 1999), entre otros, consideran que los problemas de silogismos o de razonamiento que se proponían a los sujetos alfabetizados y no alfabetizados en las investigaciones transculturales, constituían un “género de lenguaje especializado”. Entienden que estos problemas lógicos son reconocidos como algo distinto a otra serie de problemas, incluso por aquellos que no tienen experiencia con este tipo de lenguaje, como los no alfabetizados. Pero, obviamente, el reconocimiento de un género, no implica la posibilidad de usarlo, de manejarse con soltura en los aspectos explícitos e implícitos que subyacen a éstos. Parece que, desde este punto de vista, las diferencias en los modos de pensamiento verbal, de las que nos informan los psicólogos transculturales, entre culturas literarias y no literarias, se podrían traducir en el dominio o no-dominio de un género discursivo concreto y las implicaciones que esto tiene en los procesos de pensamiento.

La fundamentación de esta interpretación está en la estrecha conexión que establecen estos autores entre lenguaje y pensamiento. Cada tipo de discurso incluye aspectos como los estilos de habla, los contextos de habla y

las reglas pertenecientes a los estilos y a los contextos. Regula por así decirlo, el cómo hay que hablar y el dónde hay que hacerlo de esa manera. Implica una valoración cognitiva de la situación y toma de decisiones sobre el modo de discurso más adecuado en cada contexto. Así, cada género posibilitará el desarrollo de un esquema cognitivo diferente que permite responder de modo adaptado a las demandas de cada tipo de problema (Scribner, 1983, 1985a).

Así, dicho todo lo anterior, podemos afirmar que los distintos modos de pensamiento son el resultado de la interiorización o apropiación del uso de distintos instrumentos o herramientas psicológicas (Cubero, 1999). Herramientas en el sentido vygotskiano del término, es decir, aquellas que median las funciones psíquicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. También como Vygotski, de entre los distintos tipos de herramientas psicológicas o distintos sistemas de signos, estos autores se centran en el lenguaje como instrumento mediador fundamental de la acción humana (Cubero, 1997, 2005).

En este sentido, las aportaciones de Scribner (Tobach, et al, 1997) son especialmente relevantes cuando el objetivo es analizar la relación existente entre los tipos de pensamiento y los modos de discurso. Su importancia podríamos concretarla en su aproximación orientada a la actividad; es decir, su contribución fundamental es que se sitúa la relación entre pensamiento y lenguaje en el marco de las actividades social y culturalmente organizadas (Wertsch y Tulviste, 1996). Scribner (1977) entiende que los aprendizajes de las formas de hablar y pensar no se producen en un “vacío socio-institucional”, sino en contextos, prácticas o actividades que están socio-cultural e institucionalmente definidos, incorporando así la noción de actividad, en la relación entre pensamiento y lenguaje. Por ello, entiende que las diferencias en el funcionamiento mental entre individuos, o de un mismo individuo en contextos diferentes, están asociadas a diferencias en las actividades culturales en los que participan.

Esta perspectiva, según Cubero y Sánchez (2002), hace cambiar la propia esencia de la relación entre pensamiento y lenguaje, ya que ésta iría, no desde el lenguaje al pensamiento, sino desde la actividad al lenguaje y, de

éste, al pensamiento verbal. Dicho de otro modo, la actividad sociocultural estaría en la base de la explicación de los cambios que se producen tanto en el lenguaje como en el pensamiento verbal y en el porqué de que las transformaciones de uno se traduzcan en variaciones en el otro. Es a través de los cambios en las actividades como se producen las transformaciones o adquisiciones de los distintos géneros de discurso y en consecuencia, de los modos de pensamiento verbal. Lo que no cuestiona el hecho de que cambios en los sistemas de representación posibiliten a su vez nuevas transformaciones en los sistemas de mediación.

Existen grandes semejanzas entre esta perspectiva y la desarrollada por Tulviste en su hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal (1991), para la que, como ya presentamos, existe una relación funcional entre tipos de pensamiento y escenarios de actividad. Esta relación justifica que las personas que participan en diferentes actividades emplean distintas maneras de resolver los problemas. Pero además, explica como un individuo que participa en distintas actividades cuenta con maneras de pensar diferentes, aplicables a sus diversos contextos de interacción (Cubero, 2005).

Desde la perspectiva de estos autores, se hace necesario el estudio de los escenarios socioculturales en los que la actuación del sujeto tiene lugar, así como los cambios que dichos contextos promueven en el funcionamiento del individuo. Todo ello justifica el interés que han mostrado ambos autores por las diferencias en los modos de actuación de las personas que participan en escenarios institucionales como la educación formal y los que participan predominantemente en contextos de carácter más cotidiano e informal (Cubero y Sánchez, 2002). A este respecto, Scribner (1977; Scribner y Cole, 1973, 1981) señaló como característica fundamental que diferenciaba a las personas alfabetizadas de las no alfabetizadas el dominio del género lógico, de la argumentación teórica, en términos parecidos a como lo hiciera Lévy-Bruhl. Los individuos alfabetizados entienden las demandas y exigencias del género lógico y basan su argumentación en las evidencias formales, a través de la información contenida en las premisas. A su vez señaló que los individuos no escolarizados o analfabetos usaban otro tipo de argumentación que denominó

empírica o funcional, por lo que elaboraban su argumentación a partir de evidencias funcionales de la información con la que cuentan a partir de su propia experiencia. Características éstas similares a las que configuran las formas de pensar denominadas por Lévy-Bruhl ley de la participación o por Luria (1980) empírica.

Que las explicaciones o modos de argumentación teórica surjan con la incorporación de un sujeto al escenario institucional de la escuela no significa, para Scribner (1977), que las explicaciones empíricas desaparezcan del repertorio del sujeto cuando éste alcance un alto nivel de alfabetización. La única conclusión clara que se puede extraer de sus estudios es que los alfabetizados dejan de usar este tipo de argumentación en el contexto de la educación formal (Cubero y Sánchez, 2002). Éste es un aspecto más en el que coinciden Scribner y Tulviste. Parece que es lícito interpretar de las ideas de Scribner que la argumentación teórica, o el género lógico, no sustituye a otros modos de argumentación, sino que se añade a otros tipos de argumentación para ampliar el repertorio del “juego de herramientas culturales” que puede poner en juego un sujeto en función de las demandas del escenario de actividad concreto en el que participe (Wertsch, 1993, Wertsch, Hagstrom y Kikas, 1992).

La forma en la que Scribner relaciona los modos de hablar con los tipos de pensamiento y, más concretamente, los dos modos de explicación referidas por ella, según Cubero (1997; Cubero y Sánchez, 2002), está próxima a los modos de pensamiento descritos por Bruner (1994). Bruner defiende la existencia de dos modos prioritarios con el que cuenta el ser humano para ordenar su propia experiencia y construir o reconstruir su visión del mundo. Estos serían el modo de pensar narrativo y proposicional.

“[...] [Estas] dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer a otro. Pero, aquello de lo que convencen es completamente diferente; los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud” (1994, p. 23).

Los dos modos de pensamiento verbal citados, además de las funciones que desempeñan y los criterios de verificación que usan, difieren en la estructura elegida para ser presentados, así como en el tipo de causalidad a la que aspiran. La proposición, como forma de expresión del pensamiento proposicional, al igual que la “explicación teórica”, en términos de Scribner, se organiza como una secuencia de enunciados lógicos que adoptan la forma típica en la que se expresa una relación causal. “X porque y”, “si x entonces y” o “si no x luego no y” serían algunos ejemplos de la búsqueda de lo que Scribner (1977) denominaba evidencias lógicas, como medio para convencer de que lo que se está argumentando es verdad (Cubero, 1997). Además, la manera de organizar los enunciados en una proposición parece querer reflejar leyes o formulaciones generales aplicables a un conjunto amplio de situaciones tendentes a la búsqueda de una verdad universal. Aunque parten de datos concretos y particulares parecen trascenderlos buscando mayores niveles de abstracción (Cubero y Sánchez, 2002). El relato o la explicación empírica, como forma de expresión del pensamiento narrativo, se organiza de manera totalmente diferente. Éste parte, para explicar y/o convencer, de los datos concretos de la experiencia personal del hablante y de relaciones particulares entre los eventos; no pretende buscar leyes generales, ni convencer de su verdad, sólo buscar evidencias de que lo que se dice es creíble o verosímil (Cubero, 1997; Cubero y de la Mata, 2001; Cubero et al, 2008). No requiere, por tanto, de una estructura lógica formal, sino que lo importante en este caso es situar la explicación en el tiempo y espacio de la experiencia del hablante o/y su interlocutor.

A modo de conclusión, tres serían las ideas que sintetizan la aproximación sobre la relación entre pensamiento y lenguaje que hemos presentado. En primer lugar, defiende una visión orientada a la actividad en la que, son los escenarios socio-culturales los que configuran los modos de hablar y de pensar. En segundo lugar, tal orientación permite conectar el plano de lo social y cultural, con lo individual, con el funcionamiento psicológico. Por último, a través de la noción de género de discurso y tipo de argumentación, estrecha aún más si cabe, los lazos entre los modos de hablar y los tipos de pensamiento. Ir más allá en las conexiones entre lenguaje y pensamiento

exigiría resolver cuestiones como las condiciones sociales que permiten la aparición de cada tipo de género, o cómo las culturas definen las ocasiones oportunas para que cada género sea utilizado. Las aportaciones de Wertsch al concepto de género discursivo o modo de discurso pueden ser una vía para adentrarnos en dichas cuestiones.

En este sentido, Wertsch (1988, 1993, 1999), en este intento de conectar la dimensión social e individual del funcionamiento psicológico, propone el concepto de “escenario de actividad” como nivel intermedio entre ambos planos. También, en este contexto, toma en consideración el concepto de género discursivo del filósofo y semiólogo M. M. Bajtín, con vistas a adentrarse en la explicación de los procesos interpsicológicos (Cubero, 1997; Cubero y Sánchez, 2002) y que desarrollaremos ampliamente en páginas más adelante. Wertsch, al igual que los autores citados previamente, piensa que cuando partimos de un enfoque heterogéneo del pensamiento verbal, como el que propone Tulviste, podemos traducir las diferencias en el pensamiento verbal en la existencia de distintos instrumentos mediadores. Así, este autor conecta la noción de heterogeneidad con el enfoque bajtiniano del significado y propone a los géneros discursivos como “buenos candidatos para herramientas en el heterogéneo juego de herramientas mediadoras” (1993, p. 149) que los distintos individuos pueden usar.

### ***3.1. El cómo se adquieren los productos culturales***

Desde el enfoque socio-cultural tradicionalmente se ha respondido a esta pregunta a través del concepto de interiorización. Tal como expusimos en el primer capítulo, Vygotski entendía por éste, al proceso a través del cual lo externo o social se hacía interno o individual. Con la interiorización analizaba la génesis y transformación de un proceso psicológico desde sus formas más sociales, a las formas más privadas o individuales de poner en práctica dicho funcionamiento psicológico. Es decir, ésta explicaba cómo a través de la interacción social con otros, las habilidades, destrezas e instrumentos que median la actividad psicológica pasaba a formar parte del repertorio cognitivo del individuo (Vygotski, 1979, 1981a, 1993).

Sin embargo, en la actualidad, y desde dentro de las aproximaciones culturales, son muchos los autores que encuentran problemas en el uso de dicho concepto vygotkiano (Santamaría, 2001, 2005). Quizás, el primero de ellos tenga que ver con lo inespecífico o poco concreto del propio término. Es decir, la interiorización dice poco sobre ¿cómo se hace lo externo interno?, ¿qué razones nos hacen creer en la existencia de lo interno?, y aún aceptándola ¿cómo se sabe que lo interno fue previamente externo? o ¿con qué pruebas contamos de su estructura y función? Con independencia de las respuestas que demos a estas preguntas, el simple cuestionamiento de ellas encierra ciertos peligros de caer en perspectivas dualistas (interno-externo o social-individual) y mentalistas. Por estas razones algunos autores prefieren sustituirlo por otros términos, como el de apropiación, término al que nos referiremos enseguida.

En este trabajo, sin desechar las demás propuestas, nos centraremos en presentar la que sustituye el término interiorización por el de *apropiación*, debido a que mantiene la tradición de la escuela Histórico-Cultural y, quizás por ello mismo, ha sido la que más ha influido en las consideraciones actuales sobre el tema (Rogoff, 1993, 1998; Wertsch, 1993, 1999). Este concepto no abandona la perspectiva vygotkiana y tiene como ventaja posibilitar la observación y explicación de cómo a través de la participación en los escenarios de actividad socioculturales, los individuos menos diestros en los mismos adquieren, o se *apropian*, de los productos culturales (psicológicos y materiales).

En este sentido, Rogoff ha sido quien más ha contribuido tanto en las críticas al concepto vygotkiano de interiorización, como en el desarrollo de la noción de apropiación como alternativa al mismo. Esta autora ha propuesto este término junto con los de aprendizaje y participación guiada como un intento de reformular no sólo la idea de interiorización, sino incluso la noción de zona de desarrollo próximo en la cual está implicada (1993). Para nuestros intereses nos centraremos en el primero de ellos. Un buen desarrollo de estos tres conceptos y de las relaciones entre ellos puede encontrarse en el trabajo de Santamaría (2001, 2005).



Una de las primeras críticas que dicha autora hace al concepto de interiorización es que éste está casi exclusivamente desarrollado para describir y explicar las interacciones sociales que tienen lugar en el proceso de instrucción durante la educación formal en las escuelas. Cómo, en el transcurso de la actividad del aula, el profesor va cediendo responsabilidades al niño para que, lo que previamente era capaz de realizar con la ayuda de éste (en el plano social), acabe siendo capaz de llevarlo a cabo por sí sólo (en el plano individual). Sin embargo, Vygotski, para Rogoff, olvidaba otros procesos de instrucción que se dan al margen de la actividad escolar, tales como las interacciones que tienen lugar en las actividades familiares (interacción adulto-niño), laborales (maestro-aprendiz) o en actividades espontáneas (sujeto más diestro-sujeto menos diestro) (1993, 1998). El término apropiación es más general y nos posibilita explicar cómo el individuo se desarrolla psicológicamente, cómo aprende y se transforma, en las muy diversas actividades en las que pueda participar. Pero antes de continuar, hemos de considerar que para Rogoff la apropiación es:

“[...] el proceso por el cual los individuos transforman sus destrezas y comprensión a través de su participación. La apropiación ocurre en un contexto de negociación (a menudo con otros) en una actividad sociocultural, pero se centra en los procesos personales de transformación que son parte de una participación individual” (1993, p. 138).

Es decir, la apropiación hace referencia a cómo en el transcurso de una actividad social, a través de las interacciones entre sus miembros, los individuos adquieren instrumentos y recursos culturales que previamente estaban en el plano social, y cómo en este proceso los mismos individuos cambian. Aun más, en dicho proceso los sujetos transforman los propios instrumentos culturales de los que se apropia. Al hacerlos suyos, les dotan de ciertas peculiaridades de uso, ciertos matices que sólo tienen justificación desde el plano de lo personal, de lo idiosincrático.

De tal definición podemos derivar dos aspectos fundamentales de dicho concepto: la conexión entre el plano individual y social y la importancia concedida al sujeto que aprende como agente activo en dicho proceso.

En relación al primer aspecto, Rogoff concreta el proceso de apropiación en la esfera de lo individual, de las transformaciones que un individuo

experimenta. Pero, a su vez, sitúa éste en el contexto socio-cultural en el que dichas transformaciones tienen lugar. O lo que es lo mismo, rechaza la separación tajante entre individuo y contexto social. Fuera de dicho contexto el propio desarrollo no tiene sentido. Ésta es una perspectiva que apuesta por la dependencia entre el funcionamiento mental y la adaptación mutua sujeto-contexto.

Es importante que puntalicemos que el concepto de apropiación fue enunciado previamente por Leontiev (1983). Como ya presentamos en páginas anteriores, según Leontiev, cuando Vygotski se refería al desarrollo o dominio socio-cultural interpretaba que el proceso de apropiación era el principio que explicaba cómo se adquiere la historia social; es decir, cómo los individuos aprendían las elaboraciones y creaciones sociales y culturales de generaciones anteriores. En este sentido, los seres humanos, a diferencia de lo que sucede en el dominio filogenético (en el que se adaptan a los fenómenos que les rodean), cuando entra en juego la cultura, no se adaptan sino que se apropian de los productos de ésta. Según Leontiev, la apropiación de la experiencia acumulada a lo largo de la historia social es pues la forma de integrarse en un grupo cultural, de acceder a los conocimientos e instrumentos generados por éste a lo largo de la historia. Es una forma de concretar la tesis del origen social y de explicar la idea que subyace a ésta, la historicidad de la naturaleza del psiquismo humano. Las características fundamentales de este proceso, según Leontiev, están relacionadas con la visión del desarrollo que se defiende desde el enfoque Histórico-Cultural. En este sentido se considera que la apropiación es fundamentalmente un proceso activo, social y comunicativo. Es activo ya que tiene lugar durante la actividad que la persona desarrolla con los objetos y situaciones del entorno en el que se desenvuelve. Pero en el proceso de apropiación, el sujeto no los incorpora tal y como han sido usados por otros, sino que los transforma. Esto no significa que las actividades o acciones cobren sentido en los individuos por sí mismos, sino que, por el contrario, éstas se insertan siempre en actividades sociales. Dicho de otra forma, para que se produzca la apropiación de los productos culturales se necesita de la comunicación con otros seres humanos en una actividad común (Leontiev, 1983).

Relacionado con lo último podríamos introducir el segundo aspecto en el que Rogoff insiste en la caracterización de la apropiación y que coincide con una de las propiedades que Leontiev mencionaba en relación a ésta. La autora citada (1993, 1998) le da un papel decisivo no sólo al individuo que guía los intercambios en una situación de aprendizaje, sino también a aquel que debe aprender. En opinión de Rogoff, como vimos en páginas más arriba, podríamos convenir que en toda situación de interacción instruccional, ya sea escolar o no, existe un miembro de la interacción que es el más experto (dentro de su grupo cultural y en función de los objetivos concretos instruccionales) que es el responsable de *guiar* al otro individuo, el aprendiz o menos diestro, hacia la obtención de los objetivos propuestos.

El concepto de *participación guiada* (Rogoff, 1993) puede sernos muy útil para explicar cómo se produce la apropiación en la interacción social entre estas personas que desempeñan distintos roles en la misma. Con éste término se refiere a cómo los participantes de una interacción se comunican, negocian y, en definitiva, colaboran en la realización de una actividad culturalmente definida. Pero la participación guiada no es una característica inherente a una situación de interacción, no es un proceso que aparezca de manera automática, es más bien una condición ideal de trabajar en una interacción social. Esta situación debe verse más como una condición favorecedora del proceso de apropiación, que como un implícito.

Rogoff reconoce el papel activo de ambos miembros de la interacción, maestro-aprendiz. Las destrezas, habilidades, procedimientos e instrumentos de mediación no son transmitidos de manera mecánica y sin ningún tipo de modificación, de unos individuos expertos a unos aprendices, sino que éstos son transformados en el proceso por el cual el aprendiz se apropia de ellos (Rogoff, 1993). Pero el papel activo de los distintos miembros de la interacción tiene una segunda dimensión. En el reconocimiento y apropiación de qué instrumentos de mediación son los más adecuados a cada contexto comunicativo es necesario una cierta actitud por parte de los distintos hablantes de una situación comunicativa, para que se identifique y se ponga en juego un tipo de habla u otra.

### **3.2. Tipología del pensamiento**

Hasta ahora, hemos revisado algunas propuestas teóricas y metodológicas de la psicología cultural que abordan el tema del pensamiento y el lenguaje ligadas a la cultura y a las actividades que los individuos realizan y que han tenido muy presente la existencia de heterogeneidad en el pensamiento verbal de los individuos. Estos autores han puesto de manifiesto que una persona puede poner en uso instrumentos y recursos característicos de diferentes tipos de pensamiento verbal. Especialmente se han centrado en describir la existencia de dicotomías en las formas de agrupación, categorización y resolución de problemas en el uso de elementos particulares frente al uso de categorías taxonómicas, o que las relaciones entre los elementos sean contextualizadas o descontextualizadas, o que emerjan en contextos cotidianos o formales. Esto es, pensamientos con una organización, estructura y propósitos distintos, que se construyen a través de la participación de los individuos en los contextos formales e informales de experiencia, más específicamente en las actividades prácticas que en ellos tienen lugar. Algunas de las dicotomías consideradas clásicas dentro de la literatura de la psicología cultural, de las que a continuación sólo mencionaremos brevemente como cierre de este capítulo dos y apertura del próximo capítulo tres, nos permitirán enlazar de una manera más precisa con algunos planteamientos y conceptos que trataremos en el capítulo siguiente y que resultan de interés en nuestro trabajo para explicar el papel del lenguaje en la relación cultura-mente a partir de la relación intersubjetiva y de las actividades en contextos de actuación concretos. Conectando con ello el plano de lo social y cultural, con lo individual, con el funcionamiento psicológico y la argumentación. A través de las categorías de voz, dialogicidad, enunciado, género de discurso y tipo de argumentación estrecharemos la relación que existe entre los modos de hablar, los tipos de pensamiento y los escenarios de actuación.

En páginas anteriores, explicamos como Lévy-Bruhl (1926), mucho antes de que las propuestas de la psicología cultural aparecieran, diferenció entre los modos de pensar primitivo y civilizado, cómo la consecuencia más directa del tipo de cultura al que pertenecieran los individuos. Recordemos que

el modo en el que Lévy-Bruhl concibe el pensamiento primitivo, no era como una oposición a lo lógico, sino para designar “un pensamiento raro entre nosotros pero que predominaba entre los primitivos” (Cole y Scribner, 1977, p. 140), y que era diferente del *civilizado*, o modo de pensar característico de la cultura occidental.

Posteriormente Vygotski (1995a), como ya lo hemos estudiado ampliamente en el capítulo uno de esta segunda parte, en sus trabajos sobre la formación de conceptos, encontró suficientes argumentos a favor de la existencia de distintas formas de conceptuar o categorizar la realidad. Así, éste al considerar una dimensión histórico-cultural del proceso de formación de conceptos diferenció entre el pensamiento cotidiano y pensamiento científico, evidenciando, con sus investigaciones, que los distintos tipos de conceptos resuelven problemas de manera distinta. Sin embargo, Vygotski, a la vez, plantea un nexo de influencia entre ambos tipos de conceptos tanto los conceptos cotidianos, como los científicos influyen en el otro continuamente. Ello explica que los conceptos científicos tengan referentes cotidianos y los cotidianos reciban estructura y orden en un contexto de pensamiento científico.

Esta dicotomía formulada por Vygotski como pensamiento cotidiano y pensamiento científico se ha mantenido, aunque ha sido descrita con otras etiquetas. Así, por ejemplo, Luria (1980), discípulo de Vygotski, en relación con la experiencia de investigación que tuvo en la revolución cultural Rusa, encontraba que los sujetos alfabetizados a diferencia de los otros, ampliaban su capacidad de razonamiento, de crear nuevos tipos de relaciones abstractas, etc. Y esto es porque la alfabetización les proporcionaba poder utilizar no sólo criterios relacionados con su experiencia práctica personal, sino además, criterios de tipo lógico-verbales desligados de los contextos de actividad concreta. Es decir, estas nuevas maneras de resolver problemas rompían los estrechos límites a los que les circunscribía su actividad práctica antes de su alfabetización. Luria (1980) da prueba de la existencia de distintos modos de razonamiento, de formación de conceptos, resolución de problemas, clasificación, silogismos y otros, como consecuencias de cambios en las actividades histórico-culturales en las que se desenvolvían los sujetos. Estas

transformaciones, producto de la revolución cultural, llevaban consigo, por tanto, profundas transformaciones de los procesos cognitivos que, como advierte Luria, “conducen a una enorme ampliación de la experiencia, a la formación de un mundo infinitamente más amplio en el cual empieza a vivir el hombre” (p. 205). Es precisamente a partir de estas investigaciones, que Luria (1980) introduce los términos pensamiento teórico <<categóricol>> para referirse a un tipo de pensamiento que utiliza en su composición los procesos de abstracción y generalización y pensamiento práctico <<situacional>> para referirse a los procesos del pensamiento basados en la experiencia práctica personal.

De igual manera, discípulos y seguidores de este enfoque en el estudio del desarrollo cognoscitivo, tan prestigiosos como Scribner o Bruner, han aludido a tal distinción con la diferenciación entre argumentación teórica y argumentación empírica o funcional (Scribner, 1977, 1983) y modo de pensamiento narrativo y proposicional (Bruner, 1988, 1994, 1995, 1996, 1997). Tales aportaciones no sólo defienden la existencia de dos modos prioritarios con el que cuenta el hombre para conceptuar, construir o reconstruir su visión del mundo y darle sentido a su propia experiencia, sino que, además, estrechan los lazos entre éstas y los escenarios de actividad en los que tiene lugar la actividad del sujeto. A este respecto, Cole y Scribner (1977) recuerdan lo que Luria señala en cuanto “las funciones mentales superiores son sistemas funcionales complejos y organizados” (Luria 1966, cit. en Cole y Scribner, 1977, p. 189) que no existen en el momento que el individuo nace, sino más bien que se forman según el contexto de actividad en el que el individuo se desarrolle prioritariamente. Participando en esta perspectiva Cole y Scribner (1977) encuentran que los individuos instruidos y analfabetos se comportan de manera diferente. En este sentido, Tobach, et al (1997) menciona lo aportado por Scribner en los estudios de resolución de problemas mediante silogismos, esto es, los individuos instruidos señalan respuestas “teóricas” mientras, los individuos sin instrucción señalan respuestas “empíricas” dando constancia de que “la dimensión escolarización /no escolarización sirve como discriminador importante” (Tobach, et al, 1997, p. 131). Las personas con instrucción basan su argumentación en las evidencias formales, a través de la información

contenida en las premisas. Mientras las personas que no tienen experiencia escolar y, por eso, tampoco con los géneros discursivos específicos de estos contextos, elaboran su argumentación a partir de evidencias funcionales de la información con las que cuentan a partir de su propia experiencia (Cubero, 1997; Cubero y Sánchez, 2002; LAH, 1988, 1993).

También para Bruner (1994) existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, etiquetadas por él como modos de pensamiento narrativo y proposicional. Sobre ellas decía que "... esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación" (Bruner, 1994, p. 23). Por ello defiende que el pensamiento paradigmático o proposicional persigue formular enunciados con altos niveles de abstracción en los que se expresan las causas generales de los eventos y, todo ello, en pos de la búsqueda de la veracidad. El pensamiento narrativo o sintagmático, sin embargo, se ocupa de construir relatos utilizando personajes y situaciones cotidianas o concretas, buscando la validez en la verosimilitud de los relatos, en el parecido de éstos con la realidad (Bruner, 1994).

Como ya referimos anteriormente, estas dos modalidades de funcionamiento cognitivo pueden usarse como medios para convencer a una audiencia real o potencial, pero convencen de modos, e incluso a veces, de contenidos diferentes. Por ello son complementarias y, en ningún caso, reducibles entre sí, "los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento" (idem, p. 23). De este modo, Bruner parece defender la convivencia de ambas formas en un individuo. Las relaciones entre estas dos maneras de conocer, por tanto, no sólo pueden interpretarse, desde el punto de vista de la heterogeneidad del pensamiento, sino que además con ello gana relevancia y significatividad (Cubero, 2005).

Los dos modos característicos de ordenar las experiencias citados, además de las funciones que desempeñan y en los procedimientos de verificación que usan, difieren en la estructura elegida para ser presentados, así como en el tipo de causalidad a la que aspiran. Utilizaremos éstos y otros

criterios para entrar a una delimitación un tanto más profunda de las dos modalidades de pensamiento o de argumentación referida. En el punto 4.2 y 4.2.1. del capítulo III, desarrollaremos más extensamente la caracterización de los distintos modos de argumentación, del pensamiento proposicional y pensamiento narrativo.

Con lo dicho hasta ahora hemos intentado responder a cómo lo social se hace individual, cómo se produce el cambio histórico en el pensamiento. Es nuestro objetivo, ahora, contestar a las segunda de las cuestiones pendientes, qué es lo que cambia en el pensamiento, de qué es lo que se apropia el individuo (Cubero, 1999; Cubero y de la Mata, 2001). Aspecto éste que desde las perspectivas culturales, nos devuelve a la relación entre pensamiento y lenguaje.



# **CAPÍTULO III. El papel del lenguaje en la relación cultura-mente: qué cambia en el pensamiento verbal a lo largo de su desarrollo**

## **1.- Introducción**

Como hemos venido señalando en este trabajo, nuestra concepción cultural del psiquismo humano se debe, en sus inicios, a Vygotski, quien consideraba necesario, para entender la psicología del hombre, el estudio del contexto histórico y cultural en el que éste se desarrollaba. Ya que sus aportaciones en torno a las funciones mentales superiores (especialmente sus estudios sobre el pensamiento verbal, la formación de conceptos, la resolución de problemas, la emoción y el poder mediador del lenguaje) y a las discapacidades o distorsiones en éstas (tales como sus estudios sobre niños discapacitados o con psicopatologías concretas), aunque partían de la consideración de lo biológico, de manera importante, insistían en el peso del contexto cultural e histórico (Luria y Vygotski, 1992). Así, las aportaciones de Vygotski para explicar la formación de conceptos y los trabajos de sus seguidores y críticos, que extienden y enriquecen tal aproximación, han sido el punto de partida en esta investigación. De este modo la perspectiva vygotkiana no sólo nos ha permitido situar el desarrollo del psiquismo humano en su contexto de desarrollo, sino que, con ello, nos ha aportado el principio explicativo del surgimiento del mismo.

Además, gracias a las aportaciones de sus seguidores y discípulos, ésta nos ha proporcionado la explicación del cómo los productos e instrumentos del contexto histórico-cultural en el que se desarrolla el individuo son apropiados o interiorizados por éste, generándose, con ello desarrollo psicológico, o dicho de otro modo *cómo cambian los procesos de pensamiento verbal a lo largo de su desarrollo* o cómo lo social se hace individual.

Sin embargo, aún nos queda otra pregunta por contestar que resulta de una importancia vital, nos referimos a *qué es lo que cambia en el pensamiento a lo largo de su desarrollo*. Sobre ella ya hemos adelantado como las herramientas psicológicas, de modo muy especial el lenguaje, está en la base de la respuesta a dicha cuestión. En este sentido las aportaciones del semiólogo M. Bajtín nos posibilitará extender y ampliar la perspectiva de Vygotski sobre la dimensión semiótica de la mente humana y con ello, avanzar en la respuesta a la pregunta realizada. Por tanto, es necesario ahora profundizar sobre las aportaciones de Bajtín en torno al lenguaje, el diálogo y el enunciado. Ello no sólo nos permite ampliar las propuestas de Vygotski sobre la mediación de los signos en la actividad dialógica de los individuos sino, además, dar argumentos a favor de la importancia de los escenarios socioculturales en que se producen los discursos como elementos constituyentes de los mismos. Todo ello nos permitirá cerrar el marco teórico que sustenta este trabajo y posibilitará la presentación de la parte empírica del mismo, que será nuestro próximo capítulo.

Es digno de mención señalar la relación teórica y espacial tan estrecha que tuvieron Vygotski y Bajtín en la construcción de sus propuestas. Los dos, aunque no llegaron a conocerse personalmente, compartieron el mismo tiempo y contexto de la Rusia Revolucionaria, la misma situación histórica y el ambiente teórico-ideológico, e incluso parece ser que “Vygotski conoció los primeros trabajos de Bajtín” (Bruner, 1984a, p. 95. cit. en Silvestri, 1993, p. 23) y según Silvestri (1993), “Bajtín cita en dos oportunidades el artículo de Vygotski <<La conciencia como problema

de la psicología de la conducta>>” (Silvestri, 1993, p. 23). En ocasiones, incluso, utilizaron las mismas fuentes para nutrir sus propuestas y es indudable su concordancia filosófica con el materialismo dialéctico. En este sentido Silvestri afirma que:

“En el caso de Vygotski se asumió como proyecto explícito replantear a la psicología desde la perspectiva del materialismo dialéctico (Blanck, 1983). En el de Bajtín, la incidencia del marxismo es menos exclusiva, pero no de menor peso en su teoría” (1993, p. 23).

Mientras Vygotski y sus colaboradores trabajaban demostrando la importancia de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos, su origen social, el papel del lenguaje, y los signos como herramientas mediadoras entre los hombres y su desarrollo, trabajaba también Bajtín sobre problemas en torno al lenguaje. En concreto sobre los signos, la dialogicidad y señalando a los fenómenos psíquicos como resultado de los factores sociales que determinan la vida concreta del hombre mediados por la comunicación, el lenguaje y los signos. Como se puede observar en esta breve introducción y como demostraremos a lo largo de este capítulo, ambos llegaron, desde distintos campos del conocimiento, a conclusiones similares. A continuación, y como segundo punto, presentaremos algunos de los conceptos de la propuesta de Bajtín a los que nos hemos referidos que nos permiten profundizar en la interpretación semiótica del pensamiento. Continuaremos desarrollando dos ideas que sintetizan la aproximación sobre la relación entre el lenguaje y los escenarios de actividad y entre el lenguaje y el pensamiento que ahora presentamos. Aludiremos, en tercer lugar, a una visión orientada a la actividad en la que apoyándonos en Cole, Scribner, y Tulviste encontraremos que son los escenarios socio-culturales los que configuran los modos de hablar y de pensar. Escenarios en donde la heterogeneidad histórica del pensamiento verbal debe ser interpretada, en este sentido, como heterogeneidad de los escenarios de actividad y de los instrumentos que pueden mediar al pensamiento. O dicho en otros términos, defenderemos cómo un cambio en cualquiera de estos procesos genera o es producto de los cambios en otro de ellos (Cubero, 1999). Tal orientación permite conectar el plano de lo social y cultural, con lo individual, con el funcionamiento psicológico. Las

aportaciones de Wertsch al concepto de género discursivo o modo de discurso, escenario de actividad y privilegiación nos apoyan para adentrarnos en cómo las culturas definen las ocasiones oportunas para la utilización de diferentes tipos de lenguajes. En un cuarto y último apartado se defiende la idea de que a través de la noción de género de discurso y tipo de argumentación pretendemos estrechar, aún más si cabe, los lazos entre los modos de hablar y los tipos de pensamiento. Para finalizar este apartado presentamos en la voz de Bruner la defensa y explicación de dos modos prioritarios con el que cuenta el ser humano para ordenar su propia experiencia y construir o reconstruir su visión del mundo.

## 2. La dialogicidad

La dialogicidad fue el constructo básico que dio unidad a la propuesta teórica de Bajtín. Esta noción abarca mucho más que el proceso de toma de turnos secuenciales por parte de los interlocutores durante la conversación. Así, es aplicable a cualquier fenómeno en el que dos o más voces entran en contacto. Pero las voces pueden corresponder o bien a dos individuos engarzados en un diálogo abierto (Voloshinov, 1973), a un autor y a un personaje dentro del *discurso novelístico* (Bajtín, 1981), o bien a las dos posiciones conflictivas en el funcionamiento interno de un solo individuo, al plano intrapsicológico (Voloshinov, 1973, 1976). En relación al primer sentido al que se refería Bajtín, Silvestri (1993) afirma que la dialogicidad se puede hallar en las formas en que los enunciados concretos de un hablante se comunican con los enunciados de otro; por ello considera que una forma típica de diálogo es la comunicación “cara a cara”.

La aportación de Bajtín, en este sentido, es mucho más amplia ya que estudió también otras formas de “voces” como la parodia y en la que encontró una clara ilustración de la utilidad de los constructos de enunciado, voz y dialogicidad, sin embargo por no ser éste el foco de interés para nuestro trabajo, no lo desarrollamos.

Siguiendo con el tema que nos ocupa podríamos decir que la categoría de dialogicidad desde esta perspectiva nos lleva a explicar la

categoría de voz y la postura de Bajtín respecto del *enunciado*. Bajtín a través de las categorías de voz y dialogicidad inició sus estudios del enunciado llegando a proponer una aproximación que él denominó translingüística. La que según Bajtín es “el estudio de aquellos aspectos de la vida de la palabra que aún no han tomado forma en disciplinas distintas y específicas, que exceden -en forma completamente legítima- los límites de la translingüística” (Bajtín, 1984, p. 181, cit. en Wertsch, 1993, p. 70). Las categorías de voz y dialogicidad revelan la propuesta de Bajtín en cuanto que el enunciado sólo se puede entender cuando se produce por una voz y la dialogicidad nos lleva a encontrar las voces de los autores. Explicaremos a continuación tal afirmación.

La voz que enuncia no se reduce a los aspectos auditivos–vocales, sino que representa para Bajtín más un proceso que una localización y “abarca cuestiones más amplias que la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo” (Wertsch, 1993, p. 71). Es por ello que en la voz que produce el enunciado resulta fundamental la alteridad; o lo que es lo mismo, el punto de vista a quien se dirige el enunciado. Es decir, alteridad como voces vinculándose activamente unas con otras en un intercambio de enunciados y considerando la direccionalidad del intercambio, por lo que “su insistencia en tomar en cuenta ambas voces refleja su interés por la <<direccionalidad, cualidad de dirigirse hacia otro>>. Y es que en ausencia de direccionalidad <<el enunciado no existe ni puede existir>>” (Bajtín 1986, p. 99, cit. en Wertsch, 1993, p. 71). La direccionalidad es un fenómeno de habla, dirigida o enunciada hacia alguien en el proceso de la comunicación verbal en donde la voz del destinatario del enunciado también se involucra “cada enunciado debe concebirse primariamente como *respuesta* a enunciados precedentes de una esfera dada (entendemos aquí a la palabra <<respuesta >> en el sentido más amplio)” (Bajtín 1986, p. 91, cit. en Wertsch, 1993, p. 72). Entendiendo que las respuestas podían ser consideradas como procesos de abreviación en relación con el habla interna, o como la formulación de argumentos para enfrentar contraargumentos de otras voces, etc.

Todo ello nos lleva a considerar que el enunciado debe ser comprendido por el oyente en un proceso activo en donde los elementos significativos del enunciado se traducen de manera activa y responsiva. Por ello “la comprensión consiste en vincular la palabra del hablante a una *contrapalabra* [entendiéndose <<contrapalabra>> como una palabra alternativa del repertorio del oyente]” (Voloshinov, 1973, p. 102, cit. en Wertsch 1993, p. 72). Además hemos de tener presente que el destinatario del enunciado puede ser muy variado. Así, puede estar temporal, espacial y socialmente cercano o distante, estar en un diálogo cotidiano, gente con mentalidad similar, familia, extraños, grupos étnicos etc. La comprensión se dará siempre y cuando el enunciado sea comprendido y entre en contacto con la contrapalabra de quien lo escucha. Este proceso de voces que enuncian y voces que responden en la direccionalidad del enunciado nos lleva a la posibilidad de la dialogicidad.

Es necesario ahora dirigir la explicación de la dialogicidad hacia los lenguajes sociales en tanto “la dialogicidad primordial del discurso implica una <<orientación dialógica>> de los enunciados de una persona hacia los enunciados de otras <<dentro de un *mismo* lenguaje>>.” (Wertsch, 1993, p. 76). En el estudio de la dialogicidad y de los enunciados como procesos activos de voces que hablan, encontramos que Bajtín pasa de un proceso de habla único en los enunciados a categorías o tipos de sucesos de hablas como tipos de enunciados producidos por tipos de voces, aquí hacemos referencia a los lenguajes nacionales y a los lenguajes sociales que posibilitan la dialogicidad.

Al referirse Bajtín a la orientación dialógica entre lenguajes nacionales se refiere (Ramírez, 1995) a las formas en que se emplean diversos lenguajes en escenarios culturales, como un lenguaje nacional puede emplearse en casa, otro lenguaje en un escenario educativo, otro lenguaje en ceremonias religiosas, etc. Esto se refiere a los diferentes usos de las unidades lingüísticas en los lugares o escenarios en donde exista el diálogo. Sin embargo, Bajtín se interesó también por explicar como los lenguajes se interaniman o interrelacionan en el proceso de dialogicidad del

enunciado a la contrapalabra. Pero, de acuerdo a Wertsch (1993), Bajtín proporcionó pocos detalles al respecto. En cuanto los lenguajes sociales Bajtín proporciona, al parecer, información más específica. Para Bajtín, un lenguaje social es un discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado” (Holquist y Emerson, 1981, p. 430). Desde la perspectiva de Bajtín, cualquier hablante apela a un lenguaje social al producir un enunciado, le da la forma a lo que el hablante individual puede decir. Como ejemplos de lenguajes sociales o *tipos sociales de habla* se pueden señalar “los dialectos sociales, la conducta característica de un grupo, jergas profesionales, lenguajes genéricos, lenguajes de generaciones y grupos por edad, lenguajes tendenciosos, lenguajes de autoridades, de diversos círculos y de modas pasajeras, lenguajes que sirven a propósitos sociopolíticos del momento” (Holquist y Emerson, 1981, p. 262). Esto es, lenguajes de grupos, con patrones de organización y orden que Bajtín percibió a diferencia de otros estudiosos del lenguaje que veían azar e imposibilidad para estudio científico. Así, Bajtín concibió al lenguaje como fenómeno social que dirige el enunciado del individuo y su comunicación verbal concreta.

Según Wertsch (1993) este proceso y producción de enunciados únicos mediante el habla de lenguajes sociales implica una clase de dialogicidad o de pluralidad de voces que Bajtín denominó “ventrilocución”. A través de esta noción, Bajtín explica que la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en la boca de las personas en contextos concretos y participando de sus propias intenciones. Así, el hablante en un proceso de apropiación la puebla con su propia intención, su propio acento, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva y la enuncia. La metáfora del “alquiler” de Holquist y Emerson en alusión a la aproximación de Bajtín sobre el acto del habla explica como los usuarios significan lo que dicen.

“Puedo significar lo que digo, pero solo indirectamente, en un segundo paso, en las palabras que tomo y devuelvo a la comunidad según los protocolos que ella establece. Mi voz pude significar, pero solo con otras: por momentos en coro, pero la mayoría de las veces en un diálogo” (Holquist y Emerson, 1981, p. 165).

Sólo decir, para terminar este apartado, que en esta perspectiva es básico resaltar que se hace énfasis en que la comunicación de los hablantes no sólo es dialógica, sino que contiene enunciados como sucesión a cargo de los sujetos en donde las fronteras de cada enunciado es precisamente el cambio de sujeto discursivo. Este tema lo desarrollaremos un poco más en el punto 3.1. de este capítulo.

### **3.- Relación entre escenarios de actividad y géneros de discurso**

Aunque la relación entre los escenarios de actividad y géneros discursivos fue ya expuesta en el capítulo dos en el punto tres, en este apartado requerimos volver a ciertos aspectos ya mencionados para poder desarrollar el concepto de género discursivo que en el capítulo anterior apenas fue esbozado. Hemos revisado reiteradamente en este trabajo de investigación la importancia de la relación y el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en los escenarios de actividad. Estos últimos, como espacios culturales de actividades socialmente organizadas, nos plantean distintos problemas que resolver, por lo que los sujetos hemos de actuar desarrollando un modo de pensamiento y de discurso en función de las demandas del escenario de interacción de los sujetos. Por ejemplo, espacios formales como la escuela y no formales como los lugares de reunión familiar, en donde un mismo sujeto puede participar en los dos espacios utilizando modos de discurso diferentes. Es decir, los diferentes contextos nos plantean problemas diferentes para resolver y en consecuencia debemos actuar. Así, de acuerdo a la perspectiva cultural que hemos venido utilizando, la actividad sociocultural es base de los cambios que en el lenguaje y el pensamiento se producen. Desde este punto de vista, la heterogeneidad del pensamiento verbal se interpreta como la diversidad de géneros de discurso que una persona puede emplear en las distintas actividades en las que participa (Wertsch, 1993).



### 3.1. Los géneros discursivos

Tal como recoge Wertsch de los escritos de Bajtín:

“un género no es una forma de lenguaje, sino una forma típica [un tipo] de enunciado; como tal, el género también incluye una determinada clase típica de expresión que le es inherente. En el género la palabra adquiere una expresión particular típica. Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos, y, consecuentemente, también a contactos particulares entre el significado de la palabra y la realidad concreta real bajo determinadas circunstancias típicas” (Bajtín, 1986, p. 87, cit. Wertsch, 1993, p. 80).

Cuando hablamos o escribimos estamos reflejando una perspectiva, una manera convencionalizada de relacionar ideas y conceptos. Todos estos aspectos están incluidos en un género y la diferencia entre ellos se traduce en diferencias en el género discursivo usado por el o los hablantes. Bajtín al hablar de los géneros se centra en los enunciados, en la forma que adopta el habla en un individuo (Wertsch, 1993). Si nos adentráramos un poco más en la caracterización de los géneros discursivos tendríamos que decir, en primer lugar, que éstos son sistemas muy flexibles y cambiantes con los que el individuo cuenta para adaptarse a distintos escenarios de actividad. La flexibilidad está, precisamente, en el uso particular que hacen los hablantes de los distintos géneros (Kozulin, 1994). Pero con esto no queremos decir que sean creados por el individuo, sino que le vienen dados por el propio contexto sociocultural en el que debe usarlos. Es una manera en la que la cultura, o más específicamente las instituciones, “imponen” sus propias normas y reglas del qué y, sobre todo, el cómo, se debe hablar.

Continuando con el concepto de género discursivo hemos de considerar que éste nos recuerda al adoptado por Scribner (1977) y Tulviste (1991). Para todos el género se percibe como un recurso con el que cuentan las personas para desenvolverse y dar respuesta a específicos contextos sociales y a los fines que éstos persiguen. Sólo tal concepción de género nos permite conectar la ejecución concreta de un individuo de determinado género, el uso particular e idiosincrásico que haría de él (lo que Bajtín llama enunciado), con la definición sociocultural o institucional que hay de todo género, el plano social (Sánchez, 1997).

Gracias a ésta, los miembros de una cultura pueden reconocer en un interlocutor, o mejor dicho en la emisiones de éste, un determinado estilo o género discursivo y actuar en consecuencia.

Así, estos autores comparten la noción de género en cuanto a que consideran que cada género está asociado a una clase particular de situaciones. Además, también ambos ven reflejado en el género la tensión entre el uso individual que se hace de él y el que no pertenece a la esfera individual (Cubero y Sánchez, 2002).

Nuestro interés principal por los géneros discursivos radica, precisamente, en que éstos nos permiten conectar el plano individual y social. Sitúa al lenguaje en el centro de una tríada, en la que “por encima” (en cuanto que es su variable explicativa) se conectaría con las actividades socioculturales que lo condicionan y determinan y, “por abajo” (ya que al interiorizarse genera transformaciones en el mismo), con el pensamiento verbal o los tipos de pensamientos verbales en los cuales se traduce cada uno de los géneros discursivos (Cubero, 1999). Esta perspectiva sobre el lenguaje y la comunicación no sólo nos permite seguir manteniendo la hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal, sino que además nos proporciona argumentos a favor de ella.

Continuando con la elaboración conceptual de Bajtín podríamos decir que según este autor, la realidad comunicativa tiene un principio de clasificación relacionado con la “praxis humana” en donde el lenguaje es lo que es por lo que hace: “el lenguaje se utiliza en ámbitos diversos y con funciones diversas, los enunciados que se integran a una actividad determinada, en una situación análoga, presentan características comunes en su forma, en su estilo, en sus procedimientos. Todos ellos conforman un tipo de enunciado que resulta relativamente estable: los géneros discursivos” (Silvestri, 1993, p. 95). Y es que los géneros son múltiples y heterogéneos, pero su estabilidad formal, introduce cierta regularidad en la comunicación. En este sentido Bajtín distingue dos tipos de géneros, los géneros primarios, que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata -como el diálogo cotidiano, la carta o los documentos legales- y

los secundarios, que surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, absorbiendo y reelaborando los primarios por ejemplo, el drama, la novela, el tratado científico.

Aunque los géneros discursivos sean diversos y creativos, no todos son válidos en todo momento y contexto. De hecho, el emisor debe optar por un género que se adecue a la circunstancia concreta de emisión. Cuando no se domina el género o se hace una elección incongruente, pueden existir problemas de intercomunicación y consecuencias prácticas (Bajtín, 1986). De acuerdo a los ejemplos anteriores podemos decir que cada género está asociado a los contextos de uso, que es lo mismo que decir que adquiere un valor o consideración en determinados contextos, del que carece en otros. Así, podríamos aceptar que existe una especie de reconocimiento social o cultural de que determinados estilos de habla son más apropiados o incluso mejores para determinadas circunstancias, pero que si las actividades que estamos desarrollando son otras, estas maneras de hablar, estos géneros, pierden su poder o dominancia sobre otros. Este es el sentido en el que defendíamos, con Tulviste, la relación funcional entre tipo de actividad, por un lado, y lenguaje y pensamiento verbal, por otro (Cubero y de la Mata, 2001; Cubero y Ramírez, 2005). Para abordar este tema, Wertsch (1993) sugiere la noción de privilegiación de los instrumentos de mediación.

### ***3.2. El concepto de privilegiación***

Creemos que este concepto es una manera de ampliar y completar la propuesta de Tulviste en dos sentidos (Cubero, 1997). En primer lugar, porque permite extender el análisis semiótico de Vygotski sobre qué es lo que cambia en el pensamiento, relacionándolo con los cambios en las actividades socio-culturales. Lo que se aprende en cada escenario de actividad son los modos de discurso, los instrumentos para mediar nuestras acciones mentales que en dichas actividades se consideran más adecuados. Se aprende un uso concreto del lenguaje y a diferenciar cuando éste debe ser usado de tal manera. En segundo lugar, porque nos da ciertas pistas sobre el cómo la incorporación a un determinado

escenario de actividad va asociado a la adquisición de un tipo concreto de discurso. Es decir nos devuelve a la relación entre escenarios de actividad y lenguaje.

Así, Wertsch, en concordancia con la noción de heterogeneidad de pensamiento verbal y asumiendo la perspectiva Bajtíniana que le hace interpretar a ésta como la existencia de una pluralidad de géneros discursivos, propone el concepto de privilegiación para explicar porqué se usa un determinado género y no otro, en un determinado escenario de actividad socio-cultural.

“La privilegiación se refiere al hecho de que un instrumento mediador, tal como un lenguaje social [o un género discursivo], se concibe como más apropiado o eficaz que otro en un determinado escenario sociocultural” (1993, p. 146).

Este concepto tiene implicaciones en el plano cultural o institucional. No tiene sentido hablar de que se privilegie o potencie el uso de un determinado modo de discurso si no es porque éste se usa en determinado contexto. Fuera del mismo podría perder sentido. Wertsch, explícitamente rechaza que esto pueda ser interpretado desde un punto de vista estático y mecánico. Es decir, él defiende la perspectiva dinámica de la noción de privilegiación. En el sentido de que los escenarios socioculturales imponen los instrumentos de mediación que han de ser usados, sino que en parte los participantes pueden definir o redefinir la situación de manera idiosincrática o creativa y no reproducir el modelo esperado. Es decir, el sujeto tiene un papel activo en la toma de decisiones sobre qué género utilizar, puede tomar conciencia de lo que se espera de él y responder o no de la manera esperada. Precisamente por ello, aunque necesite encuadrarse en este nivel de análisis más social o cultural, este concepto se centra en la esfera de lo psicológico (Cubero y Sánchez, 2002).

Pero la privilegiación no debe verse como un fenómeno de todo o nada, sino como un proceso. Proceso de asimilación o dominio progresivo de los distintos géneros discursivos privilegiados en los escenarios socioculturales en los que el individuo participa. Éste, como cualquier otro proceso psicológico, desde una perspectiva vygotskiana, tiene un carácter

social, surge en el plano interpsicológico y sólo después pasa a dominarse en el plano intrapsicológico. Es por ello que en los primeros momentos en el dominio de los modelos de privilegiación es frecuente que otros individuos, con mayor maestría tanto en el escenario de actividad concreto, como en el dominio de qué instrumentos mediadores son los más adecuados en dicho contexto, guíen o asuman parte de la responsabilidad en la determinación del género más adecuado en tal situación. Al menos esto es así en lo que refiere a un escenario sociocultural como es el de la educación formal y al tipo de género que es privilegiado en el mismo. Pero es importante entender que la priorización de un género no implica la eliminación de los otros géneros, sino el conocimiento de en qué contexto deben ser utilizados cada uno de ellos. Así, se entiende que las condiciones, demandas y exigencias de los contextos de actividad concretos en los que participan los individuos están determinando, por un lado, el tipo de discurso, de género discursivo, que es priorizado en dicho escenario. Sus características, funciones e incluso la propia estructura que adopte va a depender de los motivos, metas y objetivos que se proponga la actividad cultural determinada en la que estos instrumentos de mediación sean usados (Cubero y de la Mata, 2001). Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropiarán, no sólo de los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural, sino que además, adquirirán el dominio de cuándo o en qué contexto deben ser utilizados cada uno de ellos. Pero aún más, a través de la apropiación que hacen los sujetos de estos instrumentos de mediación y de sus modelos de priorización, el propio pensamiento verbal cambia, se transforma. Si entendemos por éste los distintos usos de la palabra, un cambio en los géneros discursivos, generará modificaciones en el pensamiento. Modificaciones que deben ser interpretadas como nuevos modos de pensamiento añadidos a las ya existentes, que tendrán su sentido, y su uso priorizado, en otros contextos de actividad diferentes.

“Si observamos de cerca la vida social, podemos individualizar fácilmente los siguientes tipos: 1) el intercambio comunicativo ligado a la producción – en las fábricas, en las industrias, en el Koljós, etc.-; 2) el intercambio comunicativo de los negocios –en las oficinas, en las organizaciones sociales, etc.-; 3) el intercambio comunicativo de la vida cotidiana - encuentros y conversaciones por la calle, la permanencia en la mesa social, en la propia casa, etc.-; y, finalmente 4) el intercambio comunicativo social en el sentido propio del término: el propagandístico, escolar, científico, filosófico, en todas sus variaciones” (Bajtin cit. en Blanck, 1993, p. 247).

Así, se entiende que las condiciones, demandas y exigencias de los contextos de actividad concretos en los que participan los individuos están determinando, por un lado, el tipo de discurso, de género discursivo, que es priorizado en dicho escenario. Sus características, funciones e incluso la propia estructura que adopte va a depender de los motivos, metas y objetivos que se proponga la actividad cultural determinada en la que estos instrumentos de mediación sean usados (Cubero y de la Mata, 2001). Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropiarán, no sólo los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural, sino que además adquirirán el dominio de cuándo o en qué contexto deben ser utilizados cada uno de ellos. Pero aún más, a través de la apropiación que hacen los sujetos de estos instrumentos de mediación y de sus modelos de priorización, el propio pensamiento verbal cambia, se transforma. Si entendemos por éste los distintos usos de la palabra, un cambio en los géneros discursivos, generará modificaciones en el pensamiento. Modificaciones que deben ser interpretadas como nuevos modos de pensamiento añadidos a las ya existentes, que tendrán su sentido, y su uso priorizado, en otros contextos de actividad diferentes.

#### **4.- Relación entre modos de discurso y tipos de pensamiento**

Quizás el objetivo fundamental de este trabajo no sea otro que llegar a establecer una relación entre los modos de discurso y los tipos de pensamiento desde la perspectiva cultural que hemos venido desarrollando en este trabajo. Históricamente esta tarea no ha sido fácil, a pesar de que ha sido un debate importante en el campo de la psicología entre la psicología racionalista y solipsista, reflejada tanto en la propuesta genética de Jean Piaget como en el procesamiento humano de la información. Ambas perspectivas han identificado elementos de desarrollo individual como reflejos innatos e información hereditaria, minimizando la importancia de los elementos culturales en la constitución de los procesos psicológicos.

Estas propuestas fueron revisadas y cuestionadas a partir de que los aportes de teóricos rusos como Vygotski, Luria, Bajtín, fueran recuperados y trabajados por estudiosos actuales como Cole, Scribner, L.A.H. Rogoff y Wertsch, entre otros, quienes rescatan la importancia de la cultura en el desarrollo cognitivo. Cubero (1999, 2005; Cubero y Santamaría, 2005; Santamaría, Cubero y de la Mata, 2010), quien ha realizado un seguimiento muy importante del curso que con los años ha venido tomando la psicología cultural nos permite identificar momentos muy importantes de esta propuesta que van desde los iniciadores con sus primeras aportaciones, así como críticas, algunas de las cuales hemos revisado a lo largo de este trabajo y por supuesto, las nuevas propuestas de investigadores más contemporáneos. Hemos encontrado que si bien se ha enriquecido esta perspectiva con los nuevos aportes, el hilo conductor de la explicación del desarrollo del ser humano en lo que a los procesos psicológico se refiere, sigue teniendo a la cultura como núcleo. Lo anterior no quiere decir que la psicología cultural rechace las bases biológicas del ser humano, sino que destaca la importancia de la cultura en la conformación del ser humano aún en el campo de la filogénesis como se

recordará lo referimos en el apartado del Marco histórico contextual de esta investigación.

Así de acuerdo a la perspectiva de la psicología cultural, lo cultural impacta en el ser humano de tal manera que Bruner (1997) retomando a Bradd Shore (1996) concibe la cultura como dentro de la mente. Los modos de discurso y los tipos de pensamiento como resultados de las actividades de los hombres están esencialmente vinculados. En este mismo sentido, Tulviste (1982, 1987, 1991, 1998) postulaba que el tipo de pensamiento verbal depende del tipo de actividad que desarrolla el sujeto y en el que se desenvuelve. Así, dicho autor entiende que los escenarios de actividad son:

“... los responsables de las diferencias e igualdades de los modos de pensar. Escenarios que, por un lado, limita la actuación del sujeto al dotarle de ciertos instrumentos y recursos y no otros, y que, por otro lado, se ve influido por los usos particulares que hacen los individuos de esas herramientas que la cultura, las instituciones y la historia les han proporcionado” (Cubero, 2005, p. 162).

La relación que concebimos entre los modos de discurso y tipos de pensamiento a partir de lo cultural nos lleva a identificar los signos como herramientas que se construyen en la mente a partir de la participación de los individuos en los contextos en los que se desarrollan, tanto naturales y cotidianos, como los contextos formales o escolares. De esta manera podríamos explicar como lo social puede influir de manera muy decisiva en el funcionamiento psicológico de los individuos, a través de la apropiación que éstos hacen de los distintos modos de discursos y por supuesto, del pensamiento verbal privilegiado en dichos contextos.

#### **4.1. La naturaleza semiótica de la mente**

Queremos señalar que Wertsch (1993) prefiere utilizar el término mente en lugar de cognición en un intento de integrar un amplio rango de procesos psicológicos en su propuesta de acción mediada como aspectos del *self* y la emoción. La mente, de acuerdo a ésta perspectiva, se define “en función de sus propiedades sociales y mediadoras, y no como algo que se atribuye apropiadamente sólo al individuo, o aún al cerebro.” (Wertsch, 1993, p. 32). Mediante la anterior definición de mente, Wertsch (1993) conecta los procesos psicológicos con los escenarios socioculturales,



históricos e institucionales, poniendo un énfasis especial en lo cultural o sociocultural, más que en lo histórico, que es el ámbito en donde se situaba preferentemente Vygotski. Aunque recordemos, según lo dicho en el capítulo uno de esta segunda parte, que también este último autor abordó los escenarios socioculturales, como la educación formal, y aportó un vínculo inicial clave entre el escenario sociocultural y las funciones mentales de los individuos. Vínculo que fue estudiado y desarrollado por sus seguidores, tales como Cole, Scribner, Wertsch, etc. En la perspectiva de Wertsch, las propiedades sociales y mediadas que atribuye a la mente permiten conectar la propuesta de Vygotski, sobre el papel de la mediación de los signos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, con la aportación que hace el semiólogo Bajtín a la psicología cultural con el término de dialogicidad. Ya que éste último enfatiza las interacciones y el sentido de las “voces” de las personas en contextos concretos, con la utilización de formas discursivas apropiadas al escenario en el que se encuentren conversando.

De acuerdo con lo anterior, Wertsch (1993) señala que una aproximación sociocultural al estudio de la mente debe partir, como punto de arranque, del supuesto de que la mente esta mediada y configurada por el medio en el que se lleva a cabo. Wertsch menciona trabajos como los de Gregory Baterson (1972) y Clifford Geertz (1973) para explicar la mente como algo que se extiende más allá de la piel en el sentido de considerar, que la mente puede estar tanto en una colectividad como en los sujetos en su individualidad. Pero además, tal naturaleza social de la mente explica que las funciones mentales se conformen y definan a partir de los instrumentos mediadores privilegiados en esos contextos sociales en la realización de tareas o actividades características de los mismos. A partir de tales consideraciones, autores como Cole y Engeström (1993) explican la mente como un proceso distribuido socialmente y estrechan su conexión con la noción de mediación. En consonancia con esta segunda propiedad, reconocemos en la mente una naturaleza semiótica. Dicho de otra manera, la mente requiere de herramientas lingüísticas o medios lingüísticos que se encuentran en el discurso y en los intercambios verbales, nos referimos al

“signo” como construcción social que funciona dentro de un sistema lingüístico.

Según la semiología “un signo es una entidad compuesta de dos elementos indisociables: por una parte, un elemento perceptible, por ejemplo, una imagen, o un sonido, simple o complejo, en definitiva, una forma; por otra parte, una *significación*” (Baylon y Fabre, 1994, p. 18). De tal manera que el signo, como representación de algo, contiene una forma audible o visible y su significación, en donde el significante es la forma y a la significación se le conoce como significado mediante la oposición entre el participio activo y pasivo de significar. En este contexto, la palabra es un signo mediante la relación que se establece entre el significante y el significado en relación a un referente que aunque no forma parte de la palabra si es el motivo u objeto que evoca la palabra. Destaca Silvestri (1993) la importancia central que el signo tiene en las aportaciones tanto de Vygotski, quien considera la mediación semiótica de la vida mental, que hemos señalado ya en el capítulo primero de esta segunda parte, como en Bajtín, quien con sus estudios sobre el signo analiza el contexto general de su emisión y su sentido en la comunicación intersubjetiva. Nos adentraremos ahora en la propuesta de Bajtín acerca de los signos, ya que consideramos que hemos desarrollado de manera suficiente la de Vygotski en el capítulo uno de esta segunda parte.

Según Silvestri (1993) Bajtín considera el lenguaje como un producto social, nacido de la necesidad de la comunicación social como instrumento de mediación para la práctica comunicativa de los hombres, como mediación interpersonal de acuerdo a las condiciones de la vida laboral de los grupos sociales. El lenguaje es, por tanto “*el producto de la actividad humana colectiva, y refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica de la sociedad que lo ha generado*” (Bajtin cit. en Blanck, 1993, p. 227). Bajtín como estudioso del lenguaje no se enfocó en el estudio de las oraciones y las palabras como unidades abstraídas de un uso concreto, sino que se orientó hacia lo que denominó *translingüística* y que en términos más actuales sería coincidente con lo

que ahora se denomina “<<pragmática>> o <<análisis del discurso>>” (Sherezer, 1987, cit. en Wertsch, 1993, p. 70).

El estudio del signo como una construcción social, en la perspectiva de Bajtín, se define como “un objeto que representa a otro objeto o acontecimiento distinto de él mismo” (Silvestri, 1993, p. 43), y que se adquiere en el desarrollo ontogenético del hombre en sociedad mediante la actividad social. En la relación interpersonal, los signos son herramientas peculiares, diferentes a las herramientas de la producción ya que, mientras éstas no significan nada, no tienen significado “sólo tienen una tarea, y un cuerpo físico técnicamente adaptado a la misma” (Bajtín, 1978, cit. en Silvestri, 1993, p. 34), los signos del lenguaje “vehiculizan un significado” (Silvestri, 1993, p. 34). Y es que Bajtín reconoce la base acústica-fisiológica que tienen las palabras cuando se enuncian, aunque ello no le lleva a negar que éste debe, además, reflejar un fenómeno de la realidad objetiva ya sea natural o cultural y el reflejo es una visión social. “Ningún signo refleja en toda su extensión y profundidad a un objeto, ya que el reflejo depende siempre de un sujeto real, en un determinado momento histórico y situación social. Las palabras, en tanto signos ideológicos, no se limitan a reflejar la realidad, sino que la interpretan en el intercambio comunicativo social” (Bajtín, 1980c, cit. en Silvestri, 1993, p. 44).

De tales consideraciones surge la pregunta clave sobre ¿cómo distinguir entonces el referente y la significación como dos funciones distintas? La posición de Bajtín al respecto, según Silvestri (1993), es que aunque las dos funciones están estrechamente relacionadas, la referencia objetual es una propiedad del enunciado en una situación de comunicación, el objeto existe y el significado existe de acuerdo al sentido en el intercambio comunicativo, Recordemos que Vygotski también acentúa la importancia del sentido en la palabra.

“La unidad de análisis para Vygotski es la palabra, y a ella se refería al analizar la distinción entre sentido y significado. En cambio, Bajtín ve al sentido como patrimonio del enunciado, que << puede corresponder a una palabra aislada sólo en tanto esa palabra opere como enunciado completo>>” (Silvestri, 1993, p. 48).

Dicho de otro modo, Bajtín relaciona el sentido con el enunciado, como unidad del intercambio comunicativo, en donde el sentido sólo puede surgir en el intercambio de la comunicación interpersonal centrandose su teoría, por tanto, en la emisión de la palabra como unidad real y concreta de comunicación verbal.

#### ***4.2. Pensamiento como modo de argumentación***

Hemos destacado durante esta segunda parte de nuestro trabajo de investigación dos modos de pensamiento principales, entendidos como modos de argumentación, propuestos por diferentes autores en diferentes tiempos y espacios y que se presentan como opuestos uno del otro. Éstos han sido presentados y desarrollados en distintos apartados de este trabajo. Así, por ejemplo, abordamos en el capítulo primero de esta segunda parte la tipología del pensamiento de Vygotski (1995a) y en el capítulo anterior, en el punto 3.2. de esta segunda parte, analizamos propuestas de otros autores como los modos de pensar primitivos y civilizados de Levy Bruhl (1927/1974); la tipología de Luria (1980) de pensamiento teórico categorial y el pensamiento práctico situacional; la aportación de Scribner (1977) a partir de sus investigaciones en escenarios socioculturales en donde destaca los modos teóricos y empíricos; por último, presentamos el punto de vista de autores como Wertsch (1993), Tulviste (1991) o el propio Bruner (1994), quienes defienden la existencia de dos modos de pensamiento verbal el pensamiento narrativo y el proposicional.

Así, estas distintas maneras de conocer señaladas fueron caracterizadas por ser formas típicas de pensamiento verbal, que con frecuencia aparecen relacionadas o conviviendo simultáneamente. Es decir, en nuestra forma de pensar y organizar nuestros argumentos

podemos estar valiéndonos de ambas formas de pensamiento verbal a la vez. La elección de formas argumentativas puras o mixtas, que combinen ambas modalidades, o no, dependerá del cálculo cognitivo que realice el sujeto sobre el oyente o la audiencia, las metas y objetivos que persiga y su dominio de los instrumentos semióticos asociados a cada modalidad. Así, e incluso siendo más ambiciosos, podemos argumentar que estas formas mixtas en que se incorporan las dos modalidades de pensamiento son las que nos pueden permitir establecer vínculos genéticos entre las dos formas de pensamiento (Barragán, 2010). Sin embargo, a continuación, nos centraremos en analizar estas dos formas puras de las dicotomías señaladas, más específicamente, los dos modos de pensamiento, como formas de argumentación, característicos de la aportación de Bruner, ya que dicha perspectiva encaja mejor con nuestros objetivos de investigación.

#### **4.2.1. Pensamiento narrativo, pensamiento proposicional**

Como hemos venido presentando, el estudio de la relación de la cultura y la cognición específicamente la investigación entre el pensamiento y el discurso, ha sido ampliamente abordada por los teóricos de la psicología cultural, destacándose en las aportaciones algunas tipologías del pensamiento principalmente, la existencia de dos modos de pensamiento y de discurso que señalados en dicotomías han distinguido los modos de comunicarse en las personas, y que según hemos revisado en esta investigación, han sido construidas a partir de la participación de los individuos en actividades y escenarios específicos (Bajtín, 1986; Bruner, 1988, 1994, 1995, 1996, 1997; Cubero y de la Mata 2001; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008; Cole y Scribner, 1977; Esteban 2008; Luria 1980; Scribner, 1977, 1983; Tobach, 1997; Tulviste 1979, 1991, 1992a; Vygotski 1995a, 1995b, 1995c; Wertsch 1988, 1990, 1993, 1999). Queremos destacar ahora los tipos de pensamiento proposicional y narrativo que, de acuerdo a nuestros intereses de investigación, deben presentarse con más detalle, además, consideramos sintetizan en gran parte las aportaciones anteriores al respecto. Hemos señalado a lo largo de nuestro trabajo, la

existencia de distintos tipos de pensamiento y discurso en donde cada tipo de pensamiento atiende a una necesidad específica y tiene metas definidas, también hemos comentado como una persona puede dominar varios tipos de pensamiento y discurso y privilegiar en un momento y circunstancia alguno de ellos cuando la situación es apropiada.

El pensamiento proposicional podría caracterizarse, de acuerdo a López (1980), porque éste pretende alcanzar explicaciones profundas de amplio alcance objetivo, en el sentido de argumentar lo que es “real”, que existe en la naturaleza; además, de ser posible, se apoya en principios y leyes científicas y las propias categorías y conceptos utilizados reflejan proposiciones generales que intentan “cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación” (Bruner, 1994, p. 24). La explicación teórica o el pensamiento proposicional son, para Scribner o Bruner, respectivamente, el modo en el que se expresan las personas con un mínimo de instrucción formal o científica, a través de medios como la lógica o las matemáticas. Para Bruner (2001), la explicación narrativa o el relato, sin embargo, es parte del repertorio de funciones psicológicas presentes en todo individuo, como ser social que se desarrolla en un contexto social. Y es que para dicho autor, las narraciones se ocupan de las intenciones y de las acciones humanas y las vicisitudes y consecuencias que van marcando el transcurso de la experiencia de los sujetos que hablan “los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes” (Ricoeur, 1983, cit. en Bruner, 1994, p. 25).

La caracterización del pensamiento proposicional, y la forma en la que en éste se argumenta, nos hace remontarnos, junto con Potter (1998), a ciertas consideraciones de Robert Merton, sociólogo norteamericano del siglo pasado, quien sentó de una manera muy importante algunas reglas que debe cumplir, tal forma de pensamiento, que hasta el presente se han respetado en el ámbito de los científicos sobre todo de la corriente empirista. Merton destacó cuatro imperativos institucionales para la ciencia

como son: el *universalismo*, el *comunismo*, la *imparcialidad* y el *escepticismo organizado*.

“La función de estos imperativos, desarrollados históricamente a partir de la ética protestante, es generar las condiciones que permiten producir hechos de una manera fiable. El comunismo exige que el conocimiento se comparta de una manera libre y abierta; el escepticismo organizado requiere evaluar la coherencia teórica y la exactitud empírica de todas las afirmaciones del conocimiento; la imparcialidad y el universalismo exigen evaluar cualquier afirmación de conocimiento basándose en los mismos criterios impersonales, garantizando que el status científico se obtenga gracias a los méritos y no al patrocinio o la posición social” (Potter, 1998, p. 34).

Según Potter (1998), a pesar de que esta descripción ha tenido innumerables críticas desde otras maneras de hacer ciencia, que no tratamos ahora por quedar fuera de nuestros intereses en la investigación, siguen perdurando la visión de Merton de que los hechos científicos son impersonales, empíricamente garantizados y rigurosamente comprobados. Por lo que no es de extrañar que en las discusiones entre colegas o cuando se intenta legitimar la práctica de la ciencia se recurra frecuentemente a las normas señaladas por Merton.

Para profundizar en las características del pensamiento proposicional derivadas de la perspectiva que hemos señalado, nos basaremos no sólo en los trabajos realizados por los autores referidos anteriormente, sino que, además, tomaremos los estudios de Gilbert y Mulkay (1984) que señala Potter (1998) en relación a las características de argumentación del lenguaje científico en el discurso empirista. Señalan estos autores, como una de las características más señeras de este modo de argumentar, que en las formas gramaticales utilizadas se minimizan las intervenciones o acciones de los autores en el sentido de usar un estilo impersonal y se emplean construcciones como que “la hipótesis propuesta...” o “la evidencia procede principalmente de...”, en donde no se hace mención explícita a las acciones realizadas, a las interpretaciones, o a los compromisos o intereses que tienen los autores, sino que se destaca una objetividad en donde lo primado es lo que existe o lo obtenido con certeza. En coherencia con lo anterior, los datos se presentan como primarios, tanto en un sentido lógico, de formar los fundamentos de las ideas teóricas, como en un sentido cronológico, de que aparezcan antes

de las teorías que están formulando. Es por ello que, como ya adelantamos en capítulos anteriores, en la argumentación científica se privilegian, en el sentido de Wertsch (1993), las reglas o procedimientos universales de elaboración de la información.

Quizás como consecuencia de la búsqueda de la “objetividad”, o incluso más bien como generador de ésta, en la construcción del argumento científico se minimiza el papel del científico en la construcción y la interpretación de lo que estudia, desviando la atención de los intereses que el productor podría tener -lo que podría ganar o perder- y de su responsabilidad por ella. Así, “el científico se convierte en alguien pasivo, casi en un simple observador que llega a desaparecer por completo; simultáneamente, los datos llegan a cobrar vida propia” (Potter, 1998, p. 197).

En un sentido parecido, podríamos retomar lo señalado anteriormente por Daniels (2003) en la distinción entre conceptos científicos y conceptos cotidianos. Éste, en el mismo sentido que Vygotski, distingue entre discurso vertical y horizontal. Argumentando que el discurso horizontal, surge de la actividad cotidiana oral, local, dependiente del contexto y, por tanto, específico. En contraposición señala el discurso vertical, como característico del discurso científico o de los lenguajes especializados para la producción y circulación de textos. Este segundo modo de discurso tiene una estructura coherente, explícita y con principios sistemáticos organizados de manera jerárquica. Coincidiendo con esta propiedad de verticalidad en el discurso proposicional tomamos la recomendación que hace Barragán (2010), de la recopilación de Andrea Smorti (2001) en relación con la argumentación propia del pensamiento paradigmático y su orientación vertical. Así mismo señalan estos autores la referencia a categorías o taxonomías que nos alejan del caso concreto implicando por supuesto con ello un proceso de generalización y de inclusión de elementos particulares dentro de un sistema de categorías.

Lo anterior nos lleva directamente a otra característica esencial de este tipo de pensamiento, su independencia del contexto. La



argumentación busca la mayor abstracción posible para albergar la mayor cantidad de casos parecidos. Lo que otros (Cole, 1999; LAH, 1988, 1993; Scribner, 1977; Tulviste, 1991, 1999; Wertsch, 1988, 1993, 1999) relacionan con el proceso de descontextualización del significado de los signos característico de este tipo de argumentación. En términos parecidos, Bruner (1991, 1994) defiende el carácter nomotético de este tipo de argumento, lo que se refleja en que éste pretende reflejar leyes o formulaciones generales aplicables a un conjunto amplio de situaciones tendentes a la búsqueda de una verdad universal. Así, la argumentación proposicional o teórica, aunque parte de datos concretos y particulares parece trascenderlos buscando mayores niveles de abstracción en la búsqueda de procesos causales e invariables. Esta argumentación no sólo implica la generalización de los objetos y la unión de los mismos sobre esa base sino, además, presupone la posibilidad de abstraer las características de los objetos al margen de las conexiones reales y concretas que se dan entre ellos (Barragán, 2010).

Un último aspecto muy importante que queremos tratar respecto al pensamiento proposicional es el destacado por Barragán (2010) en cuanto al que este tipo de pensamiento puede ser verificado a través de la falsabilidad. Este concepto filosófico hace referencia a la posibilidad que tiene una teoría de ser desmentida, falseada o 'falsada' por un hecho determinado o por algún enunciado que pueda deducirse de esa teoría y no pueda ser verificable empleando dicha teoría. Ocegueda (2004) señala la importancia que ha representado la aportación de Popper a la metodología de la ciencia y la investigación en donde, según Popper, la validez de las hipótesis (conocimiento "probable") no se produce por la acumulación de datos afirmativos, sino al intentar refutarlas. De acuerdo con Popper, el método adecuado es postular una hipótesis, o conjetura como él la llama, e intentar demostrar que es falsa. Si por más intentos que hagamos de destruir la hipótesis, no logramos refutarla, ésta se robustece y la hace más probablemente verdadera. Sin embargo, con una observación que contradiga la hipótesis, ésta queda anulada y debemos reemplazarla por otra. Para que una hipótesis sea científica debe ser

posible someterla a refutación empírica en lo posible. Así, según Ocegueda (2004) y Barragán (2010), uno de los rasgos de toda teoría científica “verdadera” estriba, precisamente, en la posibilidad de ser verificada mediante el falseo; si una teoría logra no ser falseada, puede mantener sus pretensiones de validez. Según Velasco (1997) Popper considera que existe una dependencia teórica de la observación y el carácter no demostrativo de la inducción, así, toda teoría esta empíricamente subdeterminada. Por esto mismo no es sostenible que una teoría pueda justificarse de manera concluyente.

“En consecuencia, la racionalidad de la justificación de las teorías científicas no reside en la acumulación de evidencia positiva, sino en la crítica de teorías con base en la evidencia empírica y en el correspondiente cambio progresivo de teorías” (Popper, 1977, p. 250, cit. en Velasco, 1997, p. 159).

Así, según refiere Barragán (2010) la argumentación propia del pensamiento proposicional quedaría ligada a este principio filosófico. Un ejemplo sería someter al principio de falsabilidad algunas hipótesis que sustentan el origen social de la mente y que dan un importante sustento teórico a esta investigación. Solo para finalizar este apartado señalamos lo que Smorti (2001) considera acerca del pensamiento paradigmático en cuanto “intenta eliminar la ambigüedad seleccionando alternativas que determinen cuál es la explicación correcta de los fenómenos” (p. 104).

A continuación abordaremos brevemente las características del relato o explicación empírica como forma de expresión del pensamiento narrativo y que, como ya hemos referido anteriormente en este trabajo, se organiza de manera totalmente diferente a la explicación proposicional.

Como ya presentamos en distintos puntos de este trabajo, el relato parte, para explicar y/o convencer, de los datos concretos de la experiencia personal del hablante y de relaciones particulares entre los eventos; no pretende buscar leyes generales, ni convencer de su verdad, sólo buscar evidencias de que lo que se dice es creíble o verosímil (Cubero, 1997). No requiere, por tanto, de una estructura lógica formal, sino que lo importante en este caso es situar la explicación en el tiempo y espacio de la experiencia del hablante o/y su interlocutor. En el

pensamiento narrativo los individuos construyen relatos utilizando personajes o/y situaciones cotidianas y concretas, buscando la validez de sus enunciados en la verosimilitud de los mismos.

Esto no significa que en un relato los enunciados no tengan que ajustarse a las reglas de la coherencia lógica, sino que “pueden transgredir esa coherencia para constituir la base del drama” (Bruner, 1994, p. 23-24). En un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente,

“... uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción” (Bruner, 1994, p. 25).

Además, al parecer los relatos, sobre todo los buenos relatos, obedecen a una cierta estructura en donde “comienzan con un estado calmo, canónico o “legítimo” que es interrumpido, con lo cual se produce una crisis que termina con la restitución de la calma, dejando abierta la posibilidad de que el ciclo se repita” (Bruner, 1994, p. 28). Sin embargo, Bruner (2001) señala una posición menos rígida para determinar lo que es un relato. Desde aquí, partiendo de una concepción de la narración como una estructura para organizar nuestro conocimiento, vemos como el pensamiento cotidiano se rige por las características propias de una narración en donde el objeto de la narrativa “son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1994, p. 27) en los hechos sucedidos en un tiempo y espacio.

Visto lo anterior, a continuación podríamos resaltar algunos aspectos que, según Bruner (2002), se constituyen en algunas propiedades importantes de la narrativa:

- *La secuencia en la narrativa.* Bruner (2002) la considera como la más importante de las propiedades, ya que para comprender la narración debemos, previamente, entender dos aspectos, la trama que configura la acción para dar el sentido a sus componentes y la secuencia de la misma. Así Bruner considera que

“una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Estos son sus componentes. Pero estos componentes no poseen, por decir así, una vida o significado propios. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia” (p. 56).

- Una segunda característica o propiedad de la narrativa es que *pueden ser reales o imaginarias sin menoscabo de su valor como relatos*. El sentido y la referencia de un relato guardan entre sí una relación anómala. Esto es que

“... lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de esas oraciones” (Bruner, 2002, p. 56).

Bruner (2002) presenta una idea según la cual la forma narrativa de argumentar mezclando referentes reales y no reales es una *tradicción* de origen muy antiguo en el ser humano y ha sido tratado desde Aristóteles con su concepto de “mimesis” en donde describe en su obra de Poética como el drama imitaba la *vida* en donde el orden de la narración era el orden de los acontecimientos captando *la vida en acción* elaborando y mejorando lo que sucedía.

- Una tercera propiedad de la narración es *la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente*. Ello se produce cuando los relatos, alcanzan su significado explicando las desviaciones de lo habitual de forma comprensible, proporcionando la *lógica imposible*. De esta manera en las narraciones se otorga significado a la conducta excepcional.

“La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (Bruner, 2002, p. 56).

Esta propiedad es la que otorga verosimilitud a una narración, además puede otorgarle con esto una función pacificadora. Lo que no trataremos en este trabajo porque escapa a los objetivos del mismo.

Es tal la importancia concedida por Bruner a la narración que la considera uno de los universales en la cognición. Así, Bruner (1997) propone que en la narración, o construcción de un relato, podemos encontrar algunos universales que se comparten tanto en el modo de argumentar narrativo, como forma de pensamiento, como en un texto o discurso narrativo. A la descripción de éstos dedicaremos estas últimas páginas del presente capítulo. Para su presentación nos basaremos en la recapitulación elaborada por Barragán (2010).

1) *Estructura Temporal*. La narración segmenta la dimensión temporal en base al desarrollo de acontecimientos cruciales en donde podemos encontrar los principios, los medios tiempos y el final de la narración. Es decir, el tiempo en la narración no se mide con un reloj, sino por la importancia concedida a las acciones que en ella suceden, de acuerdo a la relevancia que los protagonistas tienen o el narrador le otorga a los acontecimientos. En la narración no podemos describir un hecho fuera de la dimensión temporal, pero en ésta el tiempo está sujeto no sólo a los relojes, sino, a la relevancia de lo que se narra en la trama.

2) *Particularidad Genérica*. Las narraciones tratan sobre casos particulares, siendo esa particularidad el vehículo de la actualización narrativa, y una de las características diferenciadoras más importantes de la argumentación empírica frente a la teórica, como ya vimos al presentar la argumentación en términos de Smorti (2001). Y es que una narración se construye a partir de unos géneros discursivos particulares, que son, precisamente, los generadores de estos casos particulares. Así, los detalles particulares de una narración se logran al cumplir una función genérica de un tipo de género que corresponda a alguna realidad narrativa como una comedia, una tragedia, romance, ironía autobiografía etc. En donde, por supuesto, la influencia cultural

e histórica esté presente. El género existe en un texto y existe, como forma de dar sentido a un texto en las formas de construir el discurso, del léxico utilizado, de la conducción del discurso, etc.

3) *Razón de ser de las Acciones*. En una narración nada es casual, sino que cada acción implica algún tipo de intencionalidad. Aunque la misma no determina la que causa los acontecimientos (el elemento de libertad en la narración ésta siempre presente sí nos habla de las razones de los mismos. Dicho de otro modo, lo que hacen los personajes en una narración está siempre motivado por algo; es decir, las acciones narrativas son siempre intencionales, aunque estos motivos nunca determinan completamente el curso de la acción. Este universal está íntimamente relacionado con la orientación argumentativa del discurso. El carácter intencional de una narración hace que contemos un determinado relato por algún motivo (Bruner, 1994, 1997). En una argumentación retórica el personaje principal de nuestro relato hará algo, dirá algo o actuará de una forma concreta por alguna razón o motivo que hace que ese relato tenga sentido ser contado.

4) *Composición Hermenéutica*. Ninguna historia tiene una única interpretación (Bruner, 1991, 1997, 2001, 2002). Ni en su totalidad, ni en sus partes, la narración está sujeta a una única interpretación, por lo que se recurre a procedimientos hermenéuticos para su análisis con el fin de conseguir una explicación coherente y convincente del significado del relato en relación con el propio contexto y sujeto de la narración. Si bien es cierto que cuando narramos para persuadir de algo buscamos convencer de lo que decimos, no es menos cierto que la interpretación que el oyente haga puede quedar muy lejos de nuestro punto de vista. Un ejemplo de ello sería la narración hecha por trabajadores inmigrantes en relación a las aportaciones que han tenido en la economía de los EEUU en donde pudieran argumentar un papel protagónico en las transformaciones de los escenarios económicos, sociales y políticos, en el desarrollo de la urbanización,

los nuevos espacios culturales, la expansión del comercio, etc. Sin embargo, la interpretación de la narración vendrá condicionada por la persona que la escuche. Así, en el mismo tono, la participación y la aportación de los inmigrantes podría entenderse como una posibilidad de integración y trabajo en los EEUU o podría entenderse como un sistema de explotación al trabajador inmigrante por parte de los EEUU para enriquecerse a costa del trabajo de quienes llegan con gran necesidad de trabajar, porque en su país no tienen oportunidades. Como diría Quevedo “todo depende del color del cristal con el que se mire”.

5) *Canonicidad Implícita*. La narración va en contra de las expectativas, surge de lo que es absolutamente particular, de lo que es sorprendente, inesperado, anómalo, irregular o anormal. Cosas que no deberían pasar y pasan. Eventos que se apartan totalmente de lo establecido. Lo contrario, por esperado y conocido, no merece la pena ser contado. Así, el lenguaje y la invención literaria pueden convertir lo ordinario o habitual en extraño y novedoso y con ello, merecedor de ser contado. Es por ello comprensible que en una narración se destaque la historia por ejemplo de algún inmigrante que ha logrado triunfos como conseguir el premio gordo en la lotería, llegar a tener un puesto gerencial, llevarse a toda su familia, etc. y no se narren las historias cotidianas de la mayoría de los trabajadores inmigrantes.

Tal como refiere Barragán (2010), esto está íntimamente relacionado con el concepto de péntada dramatúrgica de Kenneth Burke. Según Barragán (2010), este autor defiende que toda narración está compuesta por cinco elementos: actor, acción, objetivo, escena e instrumento. Así, dentro de una *escena* concreta, el *actor*, como personaje principal de la narración, lleva a cabo una serie de *acciones* para alcanzar un *objetivo* concreto, sirviéndose para ello de los medios o *instrumentos* adecuados para llevar a cabo su tarea (Barragán, 2010). Sin embargo, en el momento en el que uno de estos cinco elementos se desestabiliza, se rompe la canonicidad, se crea

una historia que se sale de los márgenes esperados. Ello puede ocurrir, por ejemplo, cuando el actor realiza algo fuera de lo normal, las metas se convierten en imposibles o el propio escenario es trasladado a un lugar inverosímil, etc. Como decimos, no se cuenta la historia de lo es habitual y cotidiano para el actor que realiza las acciones, pero sí, sin embargo, se destacan los momentos en que su historia cambia por ejemplo el momento en que el trabajador se da cuenta que tiene el número de la lotería que resulta ganador, el momento en que le ofrecen el puesto de trabajo que jamás imaginó o, el sentimiento de gusto que tuvo el trabajador cuando vio a su familia que ha pasado los controles migratorios.

6) *Ambigüedad Referencial*. El significado de una narración se encuentra abierto al cuestionamiento, ya que ésta es la que crea la realidad a la que señala su referencia, dotándola de cierta ambigüedad (Bruner, 2001). El tema de una narración siempre está abierto a cuestionamiento por más que se comprueben sus hechos. Y es que el realismo narrativo es una cuestión de convenciones literarias. Por tanto, Bruner (1994, 1997) puntualiza, como ya hemos referido, que lo importante en un relato no es que sea “real” sino que sea verosímil. Cuando narramos otorgamos nuestro punto de vista, nuestra visión de un hecho, y esta visión no tiene porque ser real, pero si tiene que ser cuando menos creíble. Las distintas versiones sobre un mismo hecho como puede ser una guerra, un debate político o incluso un partido de fútbol, siempre puede ser interpretado con otra visión de los hechos, con otra forma de ver las cosas.

7) *Centralidad de la Problemática*. Las situaciones problemáticas constituyen el eje y el motor de las realidades narrativas, expresan un tiempo y una circunstancia y se encuentran sujetas a una variabilidad histórica y cultural. O lo que es lo mismo, las historias que merecen la pena ser contadas y escuchadas nacen de una problemática. Y, según Bruner (1997), está no nace sólo de la relación del protagonista con su entorno, sino también de la relación



del protagonista con él mismo. La mayoría e incluso todos los cuentos acaban con un “y vivieron felices para siempre”. Esto no significa que las vidas de los protagonistas se acaben, sino que su problemática, aquello con lo que tenían que enfrentarse ha concluido. No sólo no interesa aquello que se salga de lo normal, sino que tiene que tener un porqué, un problema que resolverse, que puede estar vigente y explícito en la narración o puede estar elíptico en la misma.

8) *Negociabilidad Inherente*. En los relatos siempre hay presente una cierta posibilidad de generar respuesta social, de generar empatía, una posibilidad de contraste de perspectivas, argumentos o comprobaciones con pretensiones de entendimiento, lo que hace de las narraciones un importante elemento para la negociación cultural (Bruner, 1997). La capacidad para considerar múltiples construcciones narrativas es la que aporta la flexibilidad que se necesita para la coherencia de la vida cultural. Como comenta Barragán (2010), las tragedias griegas, toda su mitología, puede ser entendido como un manual del buen ciudadano griego. Las aventuras y desventuras de los dioses y su relación con los humanos mostraban lo que era deseable para esa sociedad y que no. En nuestro tiempo, y ya sin la necesidad de implicar a los dioses en nuestra vida cotidiana, seguimos construyendo nuestros relatos teniendo en cuenta nuestra propia moral, aportando nuestra forma de entender la realidad y lo que está bien o lo que está mal en nuestra sociedad. Lo que hacemos siempre teniendo en cuenta al otro y con la intención de ser comprendidos, de ser entendidos por éste.

9) *Extensibilidad Histórica*. La vida no se compone de una historia detrás de otra. La realidad narrativa debe tener también memoria histórica, porque las narraciones no son independientes unas de otras a la hora de componer una determinada realidad. Como ya venimos defendiendo a lo largo de todo el marco teórico de esta investigación, Bruner apuesta por una visión social de los procesos psicológicos (1991, 1994, 1997, 2001). La narrativa, como la forma de

expresión del pensamiento cotidiano, no deja de estar vinculado y entendido como un proceso social en el cual creamos nuestros relatos.

Una vez presentados estos principios universales narrativos, propuestos y desarrollados por Bruner, que rigen el pensamiento narrativo, es interesante que hagamos referencia a cómo Bruner va más allá y cree que vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración. Y es que para Bruner (1994, 1997) es tal la consideración de la narración como fenómeno universal y consustancial a la naturaleza de la mente humana que, en última instancia, defiende que el sistema proposicional se deriva del narrativo. Al respecto señalamos como ejemplo la explicación en Biología como historia y narrativa, en el caso específico de Darwin y su teoría de la evolución de las especies.

“Para empezar diremos que una explicación es histórica si incorpora en el explanans aspectos contingentes que no están subordinados a leyes. Esto puede suceder de dos maneras: (i) ontológicamente: cuando los sistemas de los que habla la teoría, esto es, los taxa, son entidades históricas en la medida en que el principio de individualización del taxa es genealógico; y (ii) epistemológicamente: cuando la teoría es histórica en la medida en que sus explicaciones toman la forma de una narrativa de manera esencial” (Martínez, 2001, p. 145).

Así, Darwin en su propuesta, narró los experimentos y observaciones que realizó introduciendo metáforas y analogías de aspectos contingentes en la naturaleza, detallando la interacción de los organismos con su medio ambiente, como causas en la evolución de especies.

Hasta aquí hemos presentado el marco conceptual que sustenta y orienta el diseño y elaboración de nuestro estudio empírico. Somos conscientes que son muchas las lagunas y los desarrollos que quedan por abordar, sin embargo creemos modestamente que con lo reseñado tenemos suficientes elementos para diseñar la investigación que a

continuación presentaremos, y, además, nos permitirá interpretar los resultados que ésta arroje.



## **3ª PARTE**

# **ESTUDIO EMPÍRICO**



# **CAPÍTULO I. Introducción al estudio empírico. Planteamiento del problema**

## **1.- Introducción**

El presente estudio es una tesis doctoral que se realizó para efectos de obtener el grado de Doctor en el Programa Doctoral de Aprendizaje y Cognición de la Universidad de Sevilla, España. El trabajo se titula: “La influencia de variables culturales en la construcción del concepto “frontera” en personas residentes en H. Matamoros, Tamaulipas, México y Brownsville, Texas, Estados Unidos”. Es una segunda fase de un trabajo inicial titulado: “La influencia de variables culturales en la construcción del concepto frontera. Un estudio con residentes fronterizos mexicanos” presentado en Febrero del 2008 para obtener el Diploma de Estudios Avanzados dentro del Postgrado en mención y que fue requisito académico indispensable para iniciar la tesis. El primer trabajo consistió en presentar los datos de la investigación realizada con personas fronterizas del lado tamaulipeco, de la frontera, dejando de momento, el trabajo con personas texanas. Dicho en términos culturales, dejamos para la Tesis Doctoral una de las variables explicativas que corresponde con la cultura de procedencia o dimensión histórico-cultural (fronterizo mexicano o fronterizo estadounidense). En ese primer trabajo se presentó un Marco Histórico Contextual y un Marco Teórico, que nos permitieron el conocimiento de nuestro objeto de estudio; esto es, la construcción del concepto frontera en aspectos contextuales y teóricos desde la psicología cultural. Se construyó también el nivel metodológico y empírico de la investigación, haciendo referencia al planteamiento del problema de investigación con las preguntas y los objetivos,

generales y específicos que el trabajo pretendía abordar y contestar. La razón de ser de nuestra investigación, se expuso en el apartado de justificación. Todo lo anterior nos llevó a un diseño de investigación, la elección del método de recogida de datos, así como el sistema de análisis de los datos. Todo ello, íntimamente relacionado con las hipótesis de partida o las tendencias que esperábamos encontrar en los datos. Con la discusión de resultados y conclusiones obtenidas cerramos esa primera fase del proyecto de investigación. Cabe señalar, que las observaciones realizadas durante la presentación del examen para obtención del DEA, así como las propuestas para el segundo trabajo por parte de la asesora del trabajo Dra. Mercedes Cubero y las reflexiones personales de quien realiza la investigación, generaron la necesidad de hacer algunas inclusiones en algunos apartados del texto, así como excluir alguna información por no considerarla relevante o pertinente a nuestros objetivos. Como se señaló al inicio de esta introducción, en este trabajo agregamos, la variable de cultura de procedencia (fronterizo mexicano o fronterizo estadounidense) y con ello, los datos que teníamos pendientes. También se incrementó el número de la muestra de personas participantes tanto en los fronterizos mexicanos como en los fronterizos estadounidenses pasando de 30 a 48 y que en el apartado de Método tendremos oportunidad de explicar de manera más detallada. Al apartado de Marco Contextual se le introdujo información sobre el tema de cultura y políticas migratorias. El Marco Teórico sufrió modificaciones considerables ya que se eliminan del trabajo dos capítulos, el primero (Bases epistemológicas sobre la construcción del conocimiento desde la perspectiva socio-histórica) y el capítulo tres (Extensiones de la psicología de Vygotski. La psicología cultural) sin embargo, se rescata alguna información de estos capítulos y se incorpora a la nueva versión del Marco Teórico por ejemplo: algunas categorías de la filosofía marxista van a fundamentan la introducción y los primeros apartados donde se presenta la propuesta de Vygotski sobre el desarrollo del psiquismo y la formación de conceptos. Incluimos en el Marco Teórico un nuevo capítulo relacionado con el lenguaje y su relación con la mente y la cultura en donde se introduce información que en el anterior trabajo solo se había esbozado, como lo relacionado con enunciados, semiótica, dialogicidad, modos de pensamiento y discurso, etc. A otra información teórica solo se le da



un mejor acomodo. Estas modificaciones nos permitieron enfocar y diseñar de mejor manera el trabajo empírico que ahora presentamos. Podemos decir que con mayor conocimiento teórico, conceptual y metodológico iniciamos la Tesis Doctoral. Presentamos ahora el problema de investigación que consiste en el planteamiento de los objetivos generales y específicos para abordar, la justificación de nuestra tesis. Finalmente presentamos las hipótesis que son base fundamental en el trabajo empírico realizado y que llevamos a prueba en el proceso de la investigación. Señalamos en el apartado de Método la información detallada de los sujetos que participaron en el trabajo de campo, el diseño de investigación, la elección metodológica de recogida de datos, la unidad de análisis así como el sistema de categorías que nos permitieron el análisis de los datos. Los datos obtenidos nos conducen a una discusión de resultados y conclusiones del trabajo, esto es, si habíamos logramos los objetivos que nos propusimos y que información obtuvimos de las relaciones que las hipótesis suponían. Todo esto revisado a la luz de la teoría que fundamentó nuestro trabajo: la psicología cultural.

## **2.- Objetivos del estudio**

### ***2.1. Objetivo general***

Explicar como distintos escenarios de actividad cultural e interacción social influyen en la construcción del concepto de frontera y habitante de la frontera en residentes fronterizos mexicanos y estadounidenses.

### ***2.2. Objetivos específicos***

- Identificar los conceptos emitidos de acuerdo a la tipología de formación de conceptos de la perspectiva vygotskiana.
- Identificar las características de la argumentación esgrimida o de la justificación de la formulación del concepto.
- Identificar mecanismos semióticos o instrumentos de mediación utilizados en la formulación del concepto.

- Identificar las características anteriores en función del grado de escolarización.
- Identificar las características anteriores en función de la generación de procedencia.
- Identificar las características anteriores en función de la cultura de procedencia.

### **3.- Justificación**

El conocimiento de una realidad concreta, geográfica e históricamente situada, como lo es la frontera Tamaulipas-Texas en el norte de México y sur de Estados Unidos, como se señaló en las primeras páginas de este trabajo, nos ha permitido constatar, aunque de manera empírica y asistemática, la existencia de una pluralidad de conceptos en torno al concepto de frontera. Este conocimiento previo, un tanto limitado por sus características de obtención, ha motivado y hecho necesario, desde nuestra perspectiva, un abordaje que nos proporcione información más fiable y sustentada sobre el término frontera. Lo que resulta especialmente importante en una región en la que conviven dos pueblos de países distintos, pero con una larga trayectoria de actividades compartidas, con historias y escenarios comunes, con interacciones diarias y cotidianas en todos los ámbitos, sociales, económicos, culturales, familiares etc. Para tal aproximación sistemática a la problemática, nos hemos apoyado en la Psicología Cultural, lo que ha representado una oportunidad teórica para adentrarnos a una comunidad científica que defiende la importancia de lo social y lo cultural en el desarrollo individual de las personas. Fue realmente importante para nuestro trabajo adentrarnos en las propuestas de Vygotski en el campo del estudio de los procesos psicológicos, así como conocer su metodología empleada en los trabajos sobre significado de palabras mismas, que nos proporcionaron elementos suficientes y necesarios para ir construyendo una metodología propia aplicable a este trabajo de investigación y que vendría a completarse con el estudio de los nuevos debates y propuestas que se hicieron en la Psicología Cultural posterior a Vygotski. Las extensiones que existen actualmente en este campo, aun

teniendo su base en las aportaciones de Vygotski, han superado a su maestro haciendo nuevas propuestas más acordes a las realidades de hoy en día y dar argumentos a favor de la importancia de los escenarios socioculturales en que se producen los discursos como elementos constituyentes de los mismos que hemos explicado con detalle en el marco teórico. En este sentido, los estudios sobre el lenguaje abordando la dimensión semiótica de la mente en las aportaciones del semiólogo M. Bajtín nos permitió extender la perspectiva de la psicología cultural sobre la dimensión semiótica de la mente humana y ubicar nuestra unidad de análisis en el enunciado. Todo lo cual ha permitido explicar la construcción del concepto frontera y habitante de la frontera y que el estudio empírico de nuestra investigación da cuenta de ello. Creemos que esta investigación recoge información valiosa en torno al concepto frontera y habitante de frontera desde el discurso, en la relación cultura-mente de los fronterizos tanto mexicanos como estadounidenses y representa una aportación importante a los estudios de frontera en temas de interculturalidad y psicología cultural.

## **4.- Hipótesis**

### **4.1. Hipótesis General**

Los contextos culturales y de interacción social en los que participan las personas que son residentes fronterizos mexicanos y estadounidenses influyen en la existencia de distintos tipos de actividad psicológica, pensamiento verbal, conceptos y modos de discurso en la construcción del concepto frontera y habitante de la frontera.

### **4.2. Hipótesis específicas**

- La mayor experiencia escolar influirá en la existencia de conceptos científicos, de pensamiento teórico o lógico-científico y de géneros discursivos proposicionales para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.

- La menor experiencia escolar influirá en la presencia de pseudo-conceptos o sincretismos, de pensamientos empíricos o cotidianos y de géneros discursivos narrativos para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.
- Las distintas generaciones correlacionarán con diferencias en los tipos de conceptos, en los modos de pensamiento y en los géneros discursivos usados para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.
- La cultura de procedencia influirá con diferencias en los tipos de conceptos, en los modos de pensamiento y en los géneros discursivos usados para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.

## **CAPÍTULO II. Método**

### **1.- Introducción**

La estructura del método incluye los apartados habituales: sujetos, materiales, procedimiento, codificación, diseño (en el que se concretan las variables explicativas y de respuesta) y medidas empleadas. En el último punto incluimos las categorías y criterios de análisis elaborados en este caso para el análisis de las variables de respuestas en el estudio del concepto de frontera y habitante de la frontera.

En relación con el instrumento aplicado, guión de entrevista, que será descrito en el apartado de materiales, se realizaron análisis cuantitativos de variables cualitativas.

### **2.- Sujetos**

Se entrevistó a un total de 96 personas residentes de la frontera Tamaulipas-Texas, 48 personas de la ciudad de Matamoros, Tamaulipas, y 48 personas de la ciudad de Brownsville, Texas, en quienes se estudió la construcción del concepto de “frontera” y “habitantes de la frontera”. Existieron tres criterios de selección, el primero fue que correspondieran con el grado generación requerida; el segundo, que correspondieran con el nivel de escolarización considerado para este trabajo. Así los individuos que han participado en la investigación han sido 32 de las edades comprendidas entre 20 a 41 años; 32 de edades comprendidas entre 42 a 64 años y 32 de edades comprendidas entre 67 a 85 años, correspondiendo a 16 personas por grupo de edad de Brownsville y 16 personas por grupo de edad de Matamoros. La edad promedio por grupo generacional de los entrevistados fue, para el grupo de 20 a 41 años, de 28 años, para el grupo de 42 a 64

años, de 49 años y para el grupo de 67 a 85 años, de 72 años. La edad promedio por grupo generacional de los residentes Tamaulipecos fue, para el grupo de 20 a 41 años, de 29 años, para el grupo de 42 a 64 años, de 51 años y para el grupo de 67 a 85 años, de 74 años. La edad promedio por grupo generacional de los residentes de Texas fue, para el grupo de 20 a 41 años, de 28 años, para el grupo de 42 a 64 años, de 48 años y para el grupo de 67 a 85 años, de 71 años.

La escolaridad se incluyó por cada grupo de generación; así de los 32 sujetos de cada generación 16 correspondían con un grado de escolaridad de educación básica y 16 con un grado de escolaridad de educación superior.

Un tercer criterio de selección clave, puesto que constituía parte de los objetivos de investigación, fue que los sujetos debían vivir en Matamoros o en el caso de los entrevistados de Texas, debían vivir en Brownsville, bien por haber nacido en la ciudad o porque llevaran un mínimo de 20 años viviendo ahí. Este tercer criterio de selección dificultó la recogida de datos de diferente manera dependiendo del lugar de procedencia y de la edad. En el caso de la población de Matamoros, Tamaulipas, en el grupo de 20 a 41 años de edad encontramos mucha población joven que se le considera “flotante” porque no es de la ciudad y sólo está de paso, ya sea para pasar a Estados Unidos o para trabajar por períodos, pero no vive permanentemente en la ciudad y no cumplían los requisitos para participar en la entrevista, por lo que hubo que buscar por más tiempo a las personas idóneas para entrevistar. En el grupo de las personas mayores, de 67 a 85 años, una gran parte eran oriundas de Matamoros, pero también encontramos personas que eran de otros lugares de la República Mexicana, como Guadalajara, la ciudad de México, y Veracruz, pero llevaban como mínimo 20 años en la ciudad. En el caso de Brownsville, la localización de todos los grupos generacionales que podrían participar en la entrevista se vio dificultada pues no era fácil encontrar personas netamente estadounidenses, ya que es una zona de gran población México-estadounidense y hubo que hacer una búsqueda más intensa de los sujetos que podrían participar en la entrevista.

También encontramos como en el caso de Matamoros, una concentración en la ciudad de Brownsville de personas provenientes de otros lugares de los Estados Unidos, sobre todo del norte.

En cuanto al género, aunque no se contempló como variable de estudio, es necesario señalar su distribución por grupos para tener mayor información de los sujetos. En total considerando los mexicanos y los estadounidenses participaron 45 mujeres y 51 hombres. En los estadounidenses, en el grupo que corresponde al intervalo de edad de 20 a 41 años participaron 8 mujeres y 8 hombres, en el grupo de 42-64 años fueron 6 mujeres y 10 hombres y en el de 67-85 años, participaron 9 mujeres y 7 hombres. El total de estadounidenses por género fueron 23 mujeres y 25 hombres. En los mexicanos, en el grupo que corresponde al intervalo de edad de 20 a 41 años participaron 7 mujeres y 9 hombres, en el grupo de 42-64 años fueron 7 mujeres y 9 hombres y en el de 67-85 años participaron 8 mujeres y 8 hombres. El total de mexicanos por género fueron 22 mujeres y 26 hombres.

Presentamos enseguida un análisis pormenorizado de las actividades de los sujetos entrevistados. En los entrevistados estadounidenses del primer grupo generacional de 20 a 41 años de edad y con escolarización de educación superior, se entrevistaron cuatro mujeres, dos fueron profesoras, una tenía un negocio de belleza y otra más era recepcionista, secretaria y además era estudiante de universidad. De los cuatro hombres entrevistados, uno se había auto empleado, otro era estudiante y empleado, uno más empleado y un último profesor. En el mismo grupo generacional pero de escolaridad básica, entrevistamos cuatro mujeres y cuatro hombres, del grupo de mujeres, una no realizaba ninguna actividad es decir, no estudiaba ni trabajaba fuera del hogar, otra, distribuía ropa, y las dos últimas eran empleadas de oficina. En cuanto los hombres, uno era empleado en una tienda de abarrotes, otro se dedicaba a lavar carros, un tercero era chofer de camión y el cuarto empleado de oficina. En el grupo generacional medio de 42 a 64 años, con escolaridad de educación superior se entrevistó a una mujer empresaria, dueña de una agencia de negocios, una profesora y una

enfermera. De los hombres, de un total de cinco, uno era dependiente de una tienda, un segundo empresario con varios negocios, tres eran empleados, uno trabajaba como guardacostas, otro empleado en un hospital y el último trabajaba como empleado en los servicios que presta el municipio. En este mismo grupo generacional pero con escolaridad básica, de las tres mujeres entrevistadas, una era dependiente de una tienda, otra oficinista en tienda y la tercera asistente. En relación con las actividades de los cinco hombres podríamos decir que uno era custodio, otro empleado, uno más trabajaba como técnico de señalamientos para el control de tránsito en Brownsville, otro como agente inmobiliario y el último entrevistado trabajaba como secretario legal. En el grupo generacional de los mayores con edades entre 67-85 años, la composición de las actividades de las personas con educación superior fue, una mujer era ama de casa, dos mujeres estaban jubiladas, una como enfermera y otra como profesora. De los cinco hombres entrevistados sólo uno se mantenía activo en un negocio propio, los cuatro restantes eran personas retiradas de su actividad laboral tres profesores y uno, hombre de negocios. En el grupo de los mayores con escolaridad básica entrevistamos seis mujeres y dos hombres. En el grupo de mujeres las actividades de dos de ellas era estar al cuidado de su hogar como ama de casa mientras que, de las cuatro restantes, una trabajaba en una lavandería, una estilista de belleza, una dependiente en una tienda y la última trabajaba en la oficina de un banco. De los hombres de este grupo generacional uno tenía un negocio y el otro era mecánico en una tienda de aire acondicionado.

En cuanto al grupo de mexicanos, del grupo de 20 a 41 años del nivel superior de escolarización tres personas, dos mujeres y un hombre, eran estudiantes de nivel superior. De las otras dos mujeres, una era médica interna y la otra ejercía como profesora, otras tres personas del sexo masculino trabajaban en la industria maquiladora, uno como gerente de relaciones laborales, otro como supervisor de producción y el último como administrativo. Del mismo grupo generacional, pero del nivel básico de escolarización dos hombres y dos mujeres eran empleados de establecimientos comerciales y una mujer más desempeñaba labores del



hogar. Tres hombres de este grupo trabajaban uno como intendente de escuela, otro como obrero en industria maquiladora y uno más en labores del campo como agricultor. Del grupo del intervalo de edad de 42 a 64 años se entrevistaron, en el nivel superior de escolarización, un hombre y una mujer ejercían como profesores; otro hombre trabajaba como médico veterinario y un tercero realizaba actividades de administración y contabilidad. Se entrevistó a una segunda mujer que era radióloga. Por último entrevistamos a tres personas, dos hombres, uno como notario y columnista en un periódico de la localidad y una mujer como auxiliar administrativo. En el mismo grupo generacional, pero refiriéndonos a la población con estudios básicos, se entrevistaron a un hombre empleado de una microempresa y otro que ejercía el oficio de plomero de manera particular; una mujer auxiliar de administración y otras dos realizaban labores del hogar. Dos hombres y una mujer más fueron entrevistados, de los hombres, uno se dedicaba a actividades de albañilería y otro era chofer, mientras que la mujer realizaba trabajo de intendencia en una escuela. En el último grupo entrevistado, con edades comprendidas entre 67 y 85 años, se entrevistaron en el nivel superior de escolarización a una mujer que trabajaba en la actualidad como comerciante, pero que anteriormente trabajó como profesionista del área de la salud. Otra mujer de este grupo era una empresaria recién retirada. De los seis hombres integrantes de este grupo generacional y educativo, uno era abogado, otro realizaba actividades de ingeniería y ejercía, además, como profesor, un tercero era empresario, otro, que en el momento de la entrevista estaba jubilado, en el pasado trabajó como químico biólogo y parasitólogo. Los dos restantes uno trabajaba en el tratamiento de aguas residuales y otro era un ingeniero, pero retirado de la actividad laboral por su edad. En el mismo grupo generacional, pero con personas de nivel básico de escolarización, se entrevistó a seis mujeres, una era empleada doméstica, tres se dedicaban a realizar labores del hogar, una era comerciante y otra se dedicaba a la agricultura. De los dos hombres entrevistados en este grupo uno trabajaba como carpintero y otro se dedicaba a labores del campo como agricultor.

### **3.- Materiales**

#### ***3.1. El instrumento utilizado en la investigación***

El material principal utilizado fue un gui3n de entrevista elaborado por el investigador en espa3ol y en ingl3s que inicialmente se estructur3 con tres preguntas abiertas y una pregunta cerrada con cinco opciones para que las personas entrevistadas pudiesen elegir (ver anexo III). El instrumento consistía en tres partes; la primera parte tenía por objeto recoger datos generales (edad, sexo, actividad, nivel de estudios, etc.); en la segunda parte, las preguntas tenían por objeto recopilar informaci3n sobre el tipo de concepto usado y la orientaci3n del discurso; la tercera parte consistía en una escala tipo likert, en la que los individuos tenían que ubicarse. El instrumento se elabor3 especialmente para la recolecci3n de los datos del trabajo de investigaci3n y cuando se concluy3 se realiz3 un estudio piloto previo para probar el instrumento, para constatar su validez, con 2 sujetos por grupo de edades y escolaridad. Una vez que se hicieron algunos ajustes, que en realidad fueron m3nimos y referidos a la redacci3n de dos de las preguntas, se procedi3 a iniciar el trabajo de campo. En el proceso de realizaci3n de la entrevista encontramos que era necesario un nuevo ajuste en el instrumento ya que al realizar la entrevista encontr3bamos que algunas eran repetitivas por lo que consideramos dejar s3lo las preguntas 1, 5, 7, y 8 del instrumento (presentadas en el trabajo para obtener el DEA) y que en la tesis fueron las preguntas 1, 2, 3, y 4. La entrevista semi-estructurada fue realizada de manera individual y en algunas ocasiones fue necesario introducir, por parte del investigador, algunas preguntas adicionales en el momento de la entrevista, para precisar algunos conceptos o respuestas de los entrevistados.

#### ***3.2. Otros materiales***

Otros materiales necesarios en la investigaci3n fueron grabadoras de voz, computadora (ordenador) y un programa estadístico para el an3lisis estadístico de la informaci3n. Las grabadoras se utilizaron para grabar la entrevista hecha al sujeto entrevistado que posteriormente serían transcritas

en una computadora en la que se realizó la mayor parte del trabajo. Para el análisis de la información se trabajó el programa estadístico SPSS en su versión 17.

#### **4.- Procedimiento**

Las entrevistas se realizaron en dos momentos. En un primer momento, durante los meses de julio a noviembre del año 2006, se entrevistaron a un total de 30 personas estadounidenses residentes en Brownsville, Texas y 30 personas mexicanas residentes en Matamoros, Tamaulipas. El segundo momento fue después de presentar el examen DEA para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Febrero del 2008. De acuerdo con la sugerencia de la asesora de tesis la Dra. Mercedes Cubero Pérez se incrementó a tres personas la muestra por los grupos generacionales y escolaridad. El segundo momento de entrevistas fue en los meses de abril a julio del 2008. Cabe señalar que los requisitos para participar en la entrevista fueron los mismos que cuando se realizaron por primera vez.

Para las entrevistas realizadas a los fronterizos estadounidenses, por limitaciones de la autora en el inglés, se tuvo el apoyo del Sr. Arthur Terry Robinson ciudadano de origen estadounidense residente de Brownsville Texas y dedicado a la enseñanza del inglés y del español en el sistema de educación en Texas, amigo de la familia y quien amablemente accedió a realizar las entrevistas. De acuerdo a los comentarios del Sr. Terry la principal dificultad para realizar las entrevistas fue el encontrar personas de origen netamente estadounidense ya que una gran parte de la población que vive en Brownsville es de origen mexicano o México-americano entonces tenía que hacer una búsqueda intensa llegando casi hasta los límites de Brownsville para encontrar las personas que cumplieran con los criterios de inclusión en la muestra, una vez localizadas las personas entrevistadas no mostraban ninguna objeción por participar. Las entrevistas en su mayoría se hicieron en los lugares de trabajo y en horas de trabajo de las personas entrevistadas y, sólo en casos muy concretos se realizaron en sus casas

particulares. En el caso de las entrevistas en la frontera tamaulipeca, como la autora no vive en la ciudad de Matamoros, tuvo que trasladarse en diversas ocasiones para conseguir las entrevistas. Las entrevistas, de igual manera que en Brownsville, en su mayoría se realizaron en los lugares de trabajo y en horas de trabajo de las personas entrevistadas y, sólo en casos muy concretos se realizaron en sus casas particulares. Cabe señalar que no se tuvo objeción de las personas por participar, sólo cuatro personas no quisieron participar alegando “no saber del tema” y “que les daba mucha pena”.

En los dos casos, es decir en Brownsville y en Matamoros, antes de la entrevista se iniciaba una plática, se presentaba el investigador diciendo además los propósitos de la entrevista y la confidencialidad que tendría la misma. Si la persona reunía los criterios de selección y aceptaba participar se solicitaba permiso para usar la grabadora en la entrevista, pero nunca se empleó durante la presentación. Aunque se le preguntaba su nombre en la presentación previa, durante la entrevista no se hacía referencia a él. En la entrevista, cuando había necesidad de más información sobre alguna de las preguntas, se hicieron intervenciones con más preguntas referidas a la misma.

## **5.- Diseño**

Las variables explicativas consideradas en el presente trabajo, definidas como históricas o culturales, fueron tres: grado de escolaridad, generación y cultura de procedencia. La variable grado de escolaridad se eligió por su importancia cultural y su impacto en los individuos como motor de desarrollo de sus procesos de pensamiento (Bruner, 1997; Cole 1999; Cole y Scribner 1977; Cubero y de la Mata 2001; LAH 1988, 1993; Vygotski, 1991, 1993) y, por tanto, por las características diferenciadoras que puede imprimir en la formación de sus conceptos. Se consideraron los dos niveles extremos que existen en México para la educación, que son los niveles básico y superior en cualquiera de su procedencia formal o escolar o extraescolar. En el caso de los Estados Unidos se consideró como

educación básica hasta los doce primeros años de escolaridad. Cabe decir, que la mayoría de las personas entrevistadas del nivel de educación básica tenían hasta nueve años de escolarización. Para educación superior, se consideraron los participantes cuando tenían concluido el bachillerato o educación subgraduada: "Undergraduate" y actualmente tuvieran estudios o hubieran concluido el nivel de postgraduado o graduado: "Postgraduate". En relación con la variable de generación, consideramos el criterio de migración de México a Estados Unidos a partir del inicio del siglo XX. El motivo de la selección del criterio es la importancia fundamental y definatoria del fenómeno migratorio en la vida de las fronteras y de la de sus habitantes.

### **5.1. La variable explicativa: Escolaridad**

En Estados Unidos el control del contenido de los programas de estudio y de los métodos educativos depende en primera instancia de los estados y las comunidades de la localidad. El gobierno federal entra en el terreno de la educación sólo cuando los estados o las localidades no atienden algún interés nacional vital, o cuando se requiere el liderazgo nacional para ocuparse de un problema común. Por lo regular, los tribunales han apoyado la función federal en la educación basándose en la cláusula constitucional (Artículo I, Sección 8), que le da al Congreso de Estados Unidos el poder de proveer al "bienestar general" de la nación. Para iniciar su educación formal la mayoría de los niños estadounidenses comienzan a asistir a la escuela a la edad de 6 años y completan 6 años de educación Primaria. Después pasan a la Secundaria, la cual consiste, por lo general, de dos programas de tres años un "Junior High School" y "Senior High School", respectivamente. Los estadounidenses llaman a estos doce años de Primaria y Secundaria los doce primeros grados. En estos niveles de primaria y secundaria, la educación pública es gratuita para quienes sean ciudadanos y residentes estadounidenses. Algunas familias matriculan a sus hijos en escuelas particulares, que pueden ser privadas, de orientación religiosa o academias militares.

Al terminar la secundaria (décimo segundo grado) los estudiantes estadounidenses pueden asistir al "College" o a la Universidad. Los estudios universitarios o de "College" conducen a obtener el título de Bachiller

"Bachelor's Degree". El título de Bachiller es conocido como educación subgraduada: ("Undergraduate") el estudiante recibe el título de "Bachelor of Arts" (B.A) o " Bachelor of Sciences" (B.S.). Esto títulos son, muchas de las veces necesarios para las personas que solicitan determinados trabajos y resultan esenciales para estudiantes que desean continuar estudios graduados. Los estudios posteriores a dicho título se conocen como educación postgraduada o graduada: "Postgraduate" y son ofrecidos por distintos centros educativos, algunos de los cuales son: la universidad, que consiste en varios centros semi-independientes, incluyendo algunos "College", por lo que puede otorgar títulos tanto de Bachiller ("Bachelor") como de Graduado ("Master"). La universidad además ofrece programas para post-graduados en diversas áreas del conocimiento. Existen otras opciones para la educación superior como el Centro Estatal con programas para graduados en varias áreas de ingeniería y otros campos y que también ofrecen cursos más cortos asemejándose en sus planes a los "Community College" o "Junior College" que ofrecen especialidades de menor nivel. Otra opción educativa es el Junior College cuyo programa consta de dos años de estudios y admite a estudiantes graduados de la secundaria, otorgando el título de "Associate Degree" al completar los dos años de estudios. Los graduados del "Junior College" con frecuencia pueden entrar al tercer año de un "College" o Universidad. No obstante, algunas veces, deberán repetir ciertos cursos y matricularse en otros a fin de cumplir los requisitos de la nueva institución. El Community College es generalmente de dos años y está diseñado para servir a una comunidad local. La mayoría de los estudiantes que siguen cursos nocturnos trabajan durante el día. Muchos de estos centros ofrecen servicios especiales para los estudiantes internacionales, como por ejemplo clases particulares gratis con un tutor. Muchos "Community Colleges" ofrecen cursos de transferencia ("transfer courses"). Los estudiantes que completan estos cursos pueden transferir sus asignaciones académicas (credits) al ingresar en un "college" de cuatro años o universidad y usar esas asignaciones académicas (credits) para obtener un título de subgrado. Mencionamos ahora la Escuela Profesional que prepara a estudiantes en diversas áreas tales como: trabajo social, música, administración de empresas y otras profesiones. Algunas son instituciones

independientes, y a menudo ofrecen programas de cuatro años y programas de graduados; otras son parte de una universidad. Otra opción para programas de graduados son las Escuelas Politécnicas que ofrecen un mínimo de cuatro años de estudios en ciencia y tecnología. Algunas ofrecen programas para graduados en varias áreas de ingeniería u otros campos. Sin embargo, otras se asemejan es sus planes a los "Community College" o "Junior College" ofreciendo cursos más cortos en especialidades de menor nivel. Finalmente nos referimos al Instituto Técnico en donde los estudiantes se preparan en campos como tecnología dental o médica, o ingeniería industrial. Los cursos pueden ser relevantes de acuerdo a sus necesidades; pero pueden o no ser considerados equivalentes a los ofrecidos por un "College" o universidad.

Para nuestro trabajo consideramos que las personas del nivel de educación básica tenían hasta los doce años de estudio, lo que de acuerdo a esta información es primaria y secundaria. Las personas con educación superior fueron las que tenían concluido el bachillerato o educación subgraduada: "Undergraduate" y que, además, tuvieran estudios o hubieran concluido el nivel de postgraduado o graduado: "Postgraduate".

En México la escolaridad de los individuos es a través del Sistema Educativo Nacional que comprende a las instituciones de gobierno y de la sociedad encargada de proporcionar los servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Existe una Secretaría de Educación Pública con una centralización de la planeación educativa a nivel nacional, además, a nivel estatal, existen las propias instituciones de educación. Según la Ley General de Educación (1993), lo forman: educandos y educadores, autoridades educativas, planes, materiales y métodos educativos, así como las normas de la educación, también las instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados, instituciones particulares autorizadas y universidades públicas autónomas.

Se distinguen de acuerdo a la Ley los siguientes tipos de servicios educativos: en el capítulo V del proceso educativo Sección 1. De los tipos y modalidades de educación Artículo 37.

“La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades” (Ley General de Educación, 1993, p. 14).

Las edades para cursar los tipos de educación son: educación inicial – de 0 a 4 años-; educación básica –de 5 a 14 años- (niveles de preescolar, primaria y secundaria); educación especial; educación media superior y educación superior, educación básica para adultos; y formación para el trabajo. La educación básica que corresponde al nivel de preescolar, primaria y secundaria con un año al menos de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria, proporciona a los individuos los elementos esenciales en cuanto a habilidades intelectuales, como la lectura, la escritura, la expresión oral, conocimientos del entorno y la historia del país, valores y actitudes para sus relaciones y la convivencia etc.

La educación superior es una formación más especializada y proporciona a los estudiantes conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de alguna profesión y que tienen como finalidad la incorporación de los sujetos a los procesos sociales, económicos, políticos, culturales, en las actividades y funciones de dirección, concepción y gestión en el mercado laboral de la sociedad. Conforman este sistema de educación superior: universidades públicas, universidades privadas, institutos tecnológicos públicos y privados, institutos, colegios y escuelas (de formación de profesionales o de investigación) públicos y privados, instituciones autónomas, libres, incorporadas, dependientes, etc. sean públicas o privadas.

Para nuestro trabajo consideramos que las personas del nivel de educación básica tenían hasta nueve años de estudio, lo que de acuerdo a esta información es primaria y secundaria o nivel básico de estudios. Las personas con educación superior fueron las que tenían concluido el bachillerato o educación media superior y que, además, tuvieran estudios o hubieran concluido el nivel de postgraduado o graduado en educación superior.



## 5.2. La variable explicativa: Generación

Para trabajar la generación como una variable explicativa e histórica, se consideró información sobre los núcleos básicos en años de los movimientos migratorios en la frontera, específicamente la frontera México-Estados Unidos. Desde una perspectiva histórica, se considera que “las migraciones se presentan en forma de oleadas y responden a inducciones por parte de la demanda o a situaciones muy concretas en los países de origen: crisis económica, guerra, hambruna, sequía” (Durand, 2000, p. 19).

De acuerdo a Durand (2000), y como fue descrito en la primera parte del trabajo o Marco Histórico Contextual, se pueden distinguir cinco etapas o fases de la emigración mexicana a Estados Unidos, con una duración aproximada de 20 a 22 años cada una.

- La primera se inician en los años de 1900 a 1920 y es conocida como la fase del “enganche”. Se caracterizó por la combinación de tres fuerzas que impulsaron y desarrollaron el proceso de migración: la contratación de mano de obra, la Revolución Mexicana y sus secuelas y el ingreso de Estados Unidos en la primera guerra mundial.
- La segunda fase se conoce como de las “deportaciones” de 1921 hasta 1939 deportaciones que Estados Unidos justificó por las crisis económicas recurrentes que en ese tiempo tuvo.
- Una tercera fase se conoce con el nombre del “bracero” que inicia en 1942 por la participación de Estados Unidos en la segunda guerra mundial y su falta de mano de obra, concluye en 1964.
- La cuarta etapa conocida como de los “indocumentados” se inicia en 1965 y concluye en 1986. Esta etapa se caracteriza por los controles migratorios y distintas medidas como: la legalización de

un sector bajo, el sistema de cuotas por país, la institucionalización de la frontera que dificultó el paso y la deportación de las personas sin documentos en regla.

- La última etapa de las migraciones en el siglo XX, fue llamada la etapa de los “rodinos” que se inició en 1987 cuando se puso en marcha la ley Immigration Reform and Control Act (IRCA). En ésta el modelo migratorio cambio a partir de procesos de amnistía y programas de trabajadores agrícolas especiales (SAW) que permitió la legalización de algunas personas en el país.

Actualmente después de 24 años hay nuevos controles migratorios que dificultan el paso para los indocumentados a Estados Unidos, como el “muro fronterizo” que tiene una construcción muy avanzada y pretende cubrir la frontera norte del país, mientras que en el congreso del mismo país se proponen nuevas reformas migratorias.

La información anterior nos muestra la dinámica que ha existido en los movimientos y políticas migratorias en la frontera norte entre México y Estados Unidos. Estos ciclos de cada veinte o veintidós años, que sin considerarlos necesariamente como una prescripción en la continuidad del fenómeno, se han presentado, hasta ahora de esa manera, tienen efectos estructurales en la vida de las fronteras y sus habitantes, en la vida cotidiana de los hogares y las familias, en los aspectos económicos, políticos, sociales, laborales, demográficos etc. Hemos considerado desde la perspectiva histórico-cultural, desde la que estamos elaborando la investigación, que el fenómeno migratorio, tan importante en la frontera, influye de manera definitiva en la formación cultural de los sujetos, en el pensamiento verbal y la formación de sus conceptos, por lo que hemos decidido conformar tres grupos para encuestar a partir de los ciclos de políticas:

- El primer grupo con edades de 20 a 41 años se ubica en la cuarta política migratoria.
- El segundo grupo con edades de 42-64 años se ubica en la tercera política migratoria.
- El tercer grupo con edades de 67-85 años se ubica en la segunda política migratoria.

Decidimos no tomar en cuenta la primera y quinta política migratoria por razones de edad de las personas que participaron de la primera política migratoria, que serían muy mayores y las personas participantes de la quinta política, demasiado jóvenes.

### **5.3. La variable explicativa: Cultura de Procedencia**

Esta variable, como las otras dos: escolaridad y generación, tiene una dimensión cultural; las dos primeras acaban de ser explicadas en los puntos 5.1 y 5.2 de este apartado y ahora abordamos la variable “Cultura de Procedencia”. Recordemos que para Cole “...la cultura es considerada como el medio de la existencia humana a través de la cual y en la cual se construye la naturaleza humana en toda su variedad” (Cole, 1993, p. 9). Esta perspectiva resulta básica en nuestra investigación ya que permite relacionar el plano macro de la sociedad y sus instituciones y el plano micro de las acciones psicológicas individuales. Y es que Cole entiende que los seres humanos vivimos en un mundo transformado por los artefactos, construidos y usados por las generaciones anteriores. Artefactos que tienen precisamente como función primordial, el coordinar los seres humanos con su entorno físico y social e influir a quienes forman parte de ese medio socio-cultural a través de la interiorización o apropiación que hacen éstos de los artefactos en el curso de su participación en este medio. Con esta fundamentación, que de manera más amplia hemos desarrollado ya en capítulos teóricos, señalamos que la variable de “cultura de procedencia” la construimos a partir de identificar dos grupos culturales que conviven de manera cotidiana en el sur de Estados Unidos y norte de México, más

exactamente en la frontera Texana-Tamaulipeca que es el caso que nos ocupa en esta investigación:

- Fronterizos estadounidenses o texanos
- Fronterizos mexicanos o tamaulipecos

Grupos culturales que forman parte de la frontera internacional que existe entre México y Estados Unidos demarcados en una línea fronteriza que viene desde San Diego, California, y Tijuana en Baja California en el oeste hasta Matamoros, Tamaulipas, y Brownsville, Texas en el este. Esto es, el sur de Estados Unidos y el norte de México.

#### **5.4. La unidad de análisis para las variables de respuesta**

El análisis de las entrevistas se inspiró, en líneas generales, en el modelo empleado por Wertsch, Minick y Arns (1984), así como en los trabajos del Laboratorio de Actividad Humana (1988, 1993) y de algunos de sus miembros (Cubero 1997; de la Mata, 1993; Santamaría, 1997), aunque no fue posible emplear exactamente los mismos criterios debido a la diferencias en la naturaleza de las tareas.

Debido a las ventajas, suficientemente expuestas a lo largo de los capítulos teóricos, que tiene la acción como unidad de análisis, hemos elegido dicha unidad para nuestro estudio empírico. Ya que como Leontiev (1983), Zinchenko (1983) y Wertsch (1993) podemos defender que la acción dirigida a metas, mediada semióticamente y situada en un escenario sociocultural, es un instrumento privilegiado para abordar nuestro objetivo primordial, la relación entre el funcionamiento mental individual, concretado en la formación de conceptos, y los escenarios socioculturales en los que participa el individuo. Este modo de entender la acción hace que se convierta, también, en la unidad de análisis más apropiada desde perspectivas vygotskianas de análisis (Wertsch, 1988), al ser el significado o bien el mediador de la acción, o la acción propiamente dicha, ya que “el lenguaje es una herramienta cultural y el discurso es una forma de acción mediada” (Wertsch, 1999, p. 121). Porque la acción bien puede ser mediada

por el lenguaje, o éste puede constituir la acción misma, cuando nos referimos a acciones puramente verbales, como es nuestro caso. De hecho, recordemos que el material utilizado en el trabajo de campo fue un guión de entrevista que permitió entablar un diálogo con la persona entrevistada a través del lenguaje verbal. En este sentido, lenguaje, discurso y enunciados son modos de mediación, siendo los enunciados los elementos más concretos del discurso.

Dicho lo anterior se entiende que la unidad de análisis para el estudio de la formación de concepto fuese el enunciado, ya que representa algo más allá del estudio de las palabras y oraciones. Se analizó el enunciado por las consideraciones en cuanto a que: el enunciado se emite por alguien en una localización y esto hace que las mismas palabras puedan significar cosas diferentes o sean voces diferentes, con diferentes valores y no sólo en diferencias auditivas-vocales, sino en la perspectiva del sujeto que habla, su horizonte de conceptos, su intención y la visión del mundo que tenga (Bajtín, 1986). La comprensión de un enunciado implica una orientación respecto al mismo, encontrar un lugar correcto en un contexto que corresponda, la comprensión involucra respuestas en palabras del que recibe el enunciado y seguir así en el diálogo. El lenguaje como herramienta cultural toma sentido, según Wertsch (1999), a través del discurso. Discurso que es considerado, en general, una acción mediada. Siendo aún más concretos y particulares, podríamos decir que el propio enunciado o “voz”, como reconocía Bajtín, es también una forma de acción mediada y “la unidad real de comunicación discursiva” (Bajtín, 1986, p. 71). Y es que la enunciación presupone, como ya hemos referido en capítulo III del marco teórico, la existencia de un hablante y un oyente; ya que quien habla, siempre se dirige al otro en un discurso que toma la forma de enunciado concreto en hablantes individuales. Sin embargo, la individualidad del sujeto que habla proporciona diferentes focos organizativos de elementos replicables que los hablantes adoptan y utilizan cuando producen enunciados.

Permítasenos adentrarnos, aunque sea brevemente, en este último aspecto con una cita que retoma Wertsch de Bajtin

“Detrás de cada texto hay un sistema lingüístico. Ya que todo lo que se repite y reproduce en el texto, todo lo que es repetible y reproducible, todo lo que puede darse fuera de un texto dado (lo dado) se ajusta a este sistema lingüístico. Pero, al mismo tiempo, cada texto (en tanto enunciado) es individual, único e irrepetible y ahí radica toda su significación (su plan, los propósitos para los que fue creado). Éste es el aspecto del texto que incumbe a la honestidad, la verdad, la bondad, la belleza, la historia. Con respecto a esto, todo lo repetible y reproducible resulta ser material, un medio para un fin. Esta noción se extiende más allá de los límites de la lingüística o la filología. Este segundo aspecto (polo) es inherente al texto mismo, pero sólo se revela en una situación particular y en una cadena de textos (en la comunicación discursiva de un área dada). Este polo no se vincula con elementos (repetibles) en el sistema lingüístico (signos), sino con otros textos (irrepetibles) por relaciones dialógicas especiales” (Bajtín, 1986, p. 105, cit. en Wertsch, 1999, p. 122).

El análisis del enunciado como algo que involucra lo repetible y lo irrepetible puede considerarse como un caso de tensión irreductible que existe entre los aspectos básicos de la acción mediada, como las herramientas culturales, y los usos particulares que hacen los agentes con esas herramientas. Los agentes pronuncian enunciados únicos e irrepetibles, propios, con sus propias intenciones semánticas y expresivas y en la utilización que hacen de los sistemas lingüísticos involucran a otros a quienes les pertenecen esos enunciados. Para Bajtín (1981, 1986), no existe el enunciado absolutamente propio, sino que es un terreno compartido entre el hablante y el oyente, porque el enunciado y su forma genérica, ya le son dados al hablante por los otros, el enunciado es inevitablemente dialógico, el enunciado siempre está nutrido de palabras ajenas en diferentes grados de alteridad.

Una de las cuestiones más básicas que Wertsch considera que deben ser resueltas es la delimitación y diferenciación de un enunciado frente a otro de una manera sistemática (Sánchez, 1997). Discriminar entre enunciados no parece ser muy distinto a distinguir entre géneros discursivos. Algunos de los criterios que Bajtín señaló para diferenciar entre distintos enunciados y que pueden servirnos, a su vez, para distinguir entre los diferentes tipos de género discursivo, han sido señalados por Wertsch (1993):

- *Los límites del enunciado.* El comienzo y el fin de un enunciado implica siempre un cambio de emisor.

- *La finalización del enunciado.* Se produce cuando es el propio hablante el que da por terminada su intervención.
- *El contenido semántico referencial.* Este criterio tiene que ver con la temática del enunciado. Desde este criterio los enunciados pueden clasificarse según el grado de descontextualización del significado de los signos a través de los cuales se presenta el contenido.
- *La perspectiva o punto de vista que adopta el hablante sobre el contenido referencial del enunciado.* Con ello se refiere al aspecto expresivo del enunciado, en el cual puede incluir la perspectiva referencial reflejada en el enunciado.
- *La relación del enunciado con otros enunciados proferidos por otros hablantes.* Ya que se entiende que el enunciado tiene su sentido en relación con otros enunciados.

Además de los criterios anteriores para diferenciar entre los enunciados, podemos señalar algunos tipos y características de la enunciación de acuerdo a Bajtín (1981, 1986).

- *El intercambio comunicativo social y la interacción verbal.* Éste se expresa el *sentido* evolutivo y el desarrollo de la lengua, a través de la relación productiva y verbal entre los hombres. La interacción verbal de las personas que viven una situación social construyen las enunciaciones, además de que las personas participantes o protagonistas en la situación son el auditorio de la enunciación.
- *El discurso monológico y el discurso dialógico.* Las enunciaciones prolongadas por un solo hablante sólo tienen el aspecto monológico en la forma externa, su esencia en la construcción semántica y estilística, son dialógicas.
- *La dialogicidad del lenguaje interior.* Con ello se refiere a que las intervenciones íntimas, personales, son dialógicas están

impregnadas con los valores de un oyente potencial, de un auditorio. Existe un condicionamiento social, de la clase social a la que se pertenece que construye el discurso en las palabras elegidas, en la entonación etc.

- *La orientación social de la enunciación.* El discurso siempre es diálogo, dirigido a otra persona, a su comprensión y a su efectiva o potencial respuesta, tiene el diálogo una orientación social, una correlación socio-jerárquica de las palabras e incluso de los gestos que usan los hombres. La orientación social se constituye en una fuerza organizadora de la estructura y la estilística gramatical del diálogo.
- *La parte extraverbal -sobreentendida- de la enunciación.* Se refiere a que cada enunciación tiene un significado determinado que depende del sentido general de toda la enunciación, como de las causas y condiciones generales del intercambio comunicativo.
- *La situación y la forma de la enunciación, la entonación, la elección y la disposición de las palabras.* Se rescatan estos elementos como fundamentales en la enunciación. La situación y el correspondiente auditorio determinan la entonación y, a través de ella, se realiza la elección de las palabras y su disposición para dar un sentido general a la enunciación.
- *Estilística de la enunciación de la vida cotidiana.* La disposición de las palabras en la enunciación en donde influye la situación en que tiene lugar la enunciación y el auditorio; esto es, quienes son los oyentes y que en un momento habrán de ser lo que respondan.

Pero, según Bajtín (1986), el enunciado tiene tres propiedades fundamentales que son los límites, la finalización y la forma genérica:

“... a pesar de la variedad que pueden presentar los enunciados en función de su longitud, su contenido y su estructura compositiva, como unidades de la comunicación verbal tienen en común rasgos estructurales, sobre todo, límites muy claramente marcados... Los límites de cada enunciado concreto como unidad de comunicación verbal están determinados por un cambio de



los sujetos hablantes, es decir un cambio de emisor. Todo enunciado –desde una corta réplica (de una sola palabra) en un diálogo cotidiano, hasta una extensa novela o tratado científico- tiene, por así decirlo, un comienzo absoluto y un fin absoluto: su comienzo esta precedido por los enunciados de los otros, y su fin esta seguido por los enunciados de respuesta de los otros (o, incluso si ésta es silenciosa, la respuesta puede ser la comprensión activa del otro, o, finalmente una acción basada en esa comprensión). El hablante finaliza su enunciado para dejarle el terreno al otro, o para hacer lugar a la respuesta de la comprensión activa del otro. El enunciado no es una unidad convencional, sino una unidad real, claramente delimitada por el cambio del sujeto hablante, quien concluye al dejarle el terreno al otro, como si terminara con un silencioso dixe percibido por los oyentes (como un signo) de que el hablante ha terminado” (Bajtin, 1986, p. 71-72)

Una segunda característica sería la finalización que se refleja en la terminación de lo que tiene que decir el hablante cuando concluye su enunciado en la última oración de su intervención.

La tercera propiedad se refiere a la forma genérica que el hablante ha utilizado es decir, la elección de un género discursivo según las consideraciones semánticas, la situación concreta en que se da la comunicación verbal y por quienes son los hablantes es decir, su composición personal.

De entre los criterios propuestos por Bajtin (1986), ya presentados, para identificar un enunciado y diferenciarlo de otro, se consideró para la investigación aquel que identifica un enunciado como toda producción verbal que mantiene una unidad temática en la respuesta del entrevistado. Se tuvo como unidad de medida la frecuencia de los enunciados de acuerdo a su correspondencia con las unidades de análisis de cada ítem. Los criterios específicos utilizados para los cortes de los enunciados en la información obtenida se trabajaron de la siguiente manera:

- Cada enunciado tenía que ser una unidad temática con significado (categorizable en nuestro sistema).
- Cuando se tenía alguna duda fue preferible cortar (siempre que ambos se pudieran categorizar en nuestro sistema).
- Podían ser dos o más enunciados con independencia de que se categorizaran de la misma manera según nuestro sistema.

- Las partículas copulativas como y nos sirvió en general para dividir enunciados.
- Cuando un enunciado era categorizable sin tener en cuenta la argumentación (que se introduce con un porqué) podía dividirse, sin embargo si no era analizable debíamos tomar en cuenta la propia justificación y no dividir.

## **6.- Codificación**

Para la codificación de las respuestas de los individuos a la entrevista, se transcribieron las grabaciones mientras realizaban las entrevistas y se procedió a identificar sus actuaciones verbales según unos sistemas de categorías que posteriormente pasaremos a detallar.

Del material codificado se escogió al azar la transcripción de una entrevista de cada uno de los grupos a los que se podía pertenecer (una del grupo generacional más pequeño y de nivel educativo básico, una del grupo generacional más pequeño y de nivel educativo superior, una del grupo generacional medio y de nivel educativo básico, una del grupo generacional mediano y de nivel educativo superior, una del grupo generacional mayor y de nivel educativo básico y, por último, una del grupo generacional mayor y de nivel educativo superior, así también considerando, los dos grupos de cultura de procedencia), con éstas se calculó el índice de fiabilidad. Teniendo en cuenta que había ocho individuos por grupo, se seleccionó el 20% de las observaciones para calcular este índice. Con éstas se calculó el índice de fiabilidad con la Kappa de Cohen. La fiabilidad de los distintos criterios de análisis elegidos en este trabajo se obtuvo en función del acuerdo entre dos observadores entrenados en el uso de los sistemas de categorías.

En el siguiente apartado, cuando se presenten los sistemas de categorías, se incluirá en cada criterio su índice de fiabilidad.

## 7. Sistema de categorías

### 7.1. Pregunta 1: *Definición de Frontera: “¿Cómo definirías el término de Frontera?”*

#### 7.1.1. Número de enunciados totales

En este criterio se contabilizó el total de enunciados proferidos por los/las participantes de la investigación al contestar a la primera pregunta de la entrevista.

#### 7.1.2. Tipo de Concepto

En este criterio se analizó el concepto de frontera que puede identificarse en cada enunciado. Para la elaboración de las categorías se ha tenido en cuenta la tipología de Vygotski (1991), así como ajustes de ésta hechas por otros investigadores (Cubero 1997). Estas categorías son exclusivas, pero en caso de simultanearse más de una se establece una jerarquía por grado de descontextualización o abstracción que implique los conceptos (de más a menos). Podríamos distinguir las siguientes categorías: Concepto Científico (Físico e Ideológico-Político), Concepto Cotidiano (Contextual y Funcional) y No Contesta.

**A. Concepto Científico (C):** Los enunciados utilizados para definir el término “frontera” están al margen de un contexto concreto o al margen de la experiencia familiar, directa e inmediata con los objetos. Así, representan un conocimiento técnico-formal o científico, aunque éste puede ser más o menos general, abstracto, formalizado y descontextualizado.

- *A1. Físico (CF):* En el enunciado se alude en términos generales a la existencia de una división real, material, natural y/o física, sin especificar un lugar (país o zona) concreto, como característica definitoria del concepto de frontera (Ej.: “Es un límite entre dos países”).
- *A2. Ideológico-político (CIP):* En el enunciado se alude a la existencia de una división política o/y cultural, o a la existencia de diferencias de instituciones o autoridades sin aludir a situaciones o lugares específicos (Ej.: “Son unidades separadas por gobiernos”).

**B. Conceptos Cotidianos o Pseudoconceptos (P):** Los enunciados utilizados para definir el término “frontera” están concretados en un aquí o/y ahora y, por tanto, relacionados con la experiencia

inmediata, directa o familiar del hablante o de algún sujeto particular próximo y/o conocido. Se pueden usar los mismos criterios que en las categorías científicas, pero se concretan al caso particular de la frontera Tamaulipas–Texas. Suele ser, además, frecuente la organización de los enunciados en forma de relato o historia vivida por el hablante o sujeto conocido relacionada con la frontera.

- *B1. contextual (PC)*: En el enunciado se alude a la existencia de una zona o lugar específico. También se incluyen las referencias a la existencia de algo que esta en medio, separado, dividido; y por ello, tiene áreas en común (Ej.: “Yo la defino como una... como que vivimos en dos, así que me quiera decir, como que allá es una cosa y aquí es otra, y allí anda uno así como ¡en medio!, -en medio”).
- *B2. funcional (pf)*: En el enunciado se alude a la existencia de un lugar concreto caracterizado por la presencia de relaciones de intercambio o migraciones, así como por el aumento de las posibilidades de desarrollo. Los enunciados así responden, más que a qué es la frontera, al para qué sirve o qué función cumple la frontera (Ej.: “La frontera pues se ve como donde tú puedes salir adelante”).

**C. No contesta (N)**: Los enunciados no proporcionan definición alguna (Ej.: “No se, eso digo que no se...”). Por razones obvias, estos enunciados no son analizados según los demás criterios que exponemos a continuación.

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.98$ .

### 7.1.3. Grado de generalidad del enunciado

En este criterio se analizó el grado de contextualización-descontextualización del significado de los signos implicados en el discurso. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. Podríamos señalar tres categorías: general, particular y mixto.

- A. General (G)**: Cuando el enunciado usa predominantemente significados de los signos descontextualizados. Así, los personajes, lugares, o situaciones presentes se introducen a partir de signos de carácter inespecíficos, no concretos, etc. (Ej.: “Como la línea divisoria entre dos países para defender su soberanía”).
- B. Particular (P)**: Cuando el enunciado usa exclusivamente significados de los signos contextualizados. Así, los personajes, lugares, o situaciones presentes se introducen a partir de signos

de carácter específico y concreto (Ej.: “Mmm, la frontera de aquí es más o menos, la frontera que me gusta verdad, porque aquí vivo”).

- C. *Mixto (M)*:** Cuando el enunciado usa significado de los signos descontextualizados y contextualizados (Ej.: “Un área entre dos estados, Texas y Oklahoma por ejemplo”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

#### 7.1.4. Personajes implicados en el enunciado

En este criterio se analizó el sujeto del enunciado. Es decir, las personas de las que se habla en el enunciado o que ejecutan las acciones que se describen en el enunciado. Estas categorías son exclusivas, pero en caso de simultanearse más de una se establece una jerarquía por grado de generalidad o abstracción del personaje (de más a menos N-G-P). Podríamos señalar tres categorías: Sin personaje, personajes genéricos y personajes próximos.

- A. *Sin personajes (N)*:** Cuando en el enunciado no se menciona a ningún sujeto, nadie realiza las acciones presentes en el enunciado (Ej.: “Es un límite entre dos países”).
- B. *Personajes genéricos (G)*:** Cuando en el enunciado se alude a personajes generales, sin especificar quienes (Ej.: “La frontera viene siendo la delimitación que existe entre un país y otro, en el cual cada persona o pueblo tiene su propia autoridad, dirigido por su propia autoridad”).
- C. *Personajes próximos (P)*:** Cuando en el enunciado se introduce como agente de la acción a personajes conocidos y/o familiares o a él mismo ya sea como parte de un grupo (nosotros) o de manera individual (yo). (Ej.: “Eeh, ¿que significa, es para nosotros? Significa estee, eeh, una ciudad que nos une en Matamoros y Brownsville”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.97$ .

#### 7.1.5. Protagonista de los enunciados

En este criterio se analizó el sujeto de la enunciación. Es decir, quién habla. En concreto, en esta categoría nos interesamos por la implicación o no del hablante en el enunciado. Como criterio distintivo se utilizará no sólo la presencia del “yo” o el “nosotros”, sino además la presencia o no de

verbos de estados mentales como creer, pensar, parecer, etc. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. En este caso podríamos señalar dos categorías: presencia o no presencia del sujeto de la enunciación.

- A. *Presencia del yo (PY)*:** Enunciados en los que aparecen términos como yo o nosotros, o/y que introducen verbos de estados mentales como pensar, creer, etc. Para identificar al hablante como el responsable del enunciado (Ej.: “Yo lo defino en esta forma verdad, pienso que es frontera, que estamos divididos en nuestra frontera nosotros”).
- B. *Ausencia del yo (AY)*:** Enunciados en los que no aparecen el yo o nosotros, ni verbos de estados mentales (Ej.: “Bueno, la frontera es un límite que se ha creado porque se ha querido separar dos cosas o hasta dos naciones”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

## **7.2. Pregunta 2: Definición de Habitante de la Frontera: “¿Cómo definiría a un Habitante de la Frontera?”**

### **7.2.1. Número de enunciados totales**

En este criterio se contabilizó el total de enunciados proferidos por los/las participantes de la investigación al contestar a la pregunta número dos de la entrevista.

### **7.2.2. Tipo de concepto**

En este criterio se analizó el concepto de habitante de la frontera que puede identificarse en cada enunciado. Para la elaboración de las categorías se ha tenido en cuenta la tipología de Vygotski (1991), así como ajustes de ésta hechas por otros investigadores (Cubero 1997). Estas categorías son exclusivas, pero en caso de simultanearse más de uno se establece una jerarquía por grado de descontextualización o abstracción que implique los conceptos (de más a menos). Podríamos distinguir las siguientes categorías: Concepto Científico (Físico, Psicológico y Sociológico), Concepto Cotidiano (Contextual y Caracterológico) y No Contesta.

**A. Concepto Científico (C):** Los enunciados utilizados para definir el término “habitante de la frontera” están al margen de un contexto concreto o al margen de la experiencia familiar, directa e inmediata con los objetos. Así, representan un conocimiento técnico-formal o científico, aunque éste puede ser más o menos general, abstracto, formalizado y descontextualizado.

- *A1. Físico (CF):* En el enunciado se alude en términos generales a la existencia de una división real, material, natural y/o física, sin especificar un lugar (país o zona) concreto, como características definitoria del concepto de habitante de la frontera (Ej.: “Como una persona que va y viene por la frontera”).
- *A2. Psicológicos (CP):* En el enunciado se alude de modo general a características de personalidad, de comportamiento o del carácter de las personas como definitorias de lo que es un habitante de la frontera (Ej.: “Como personas tranquilas, trabajadoras y amigables”).
- *A3. Sociológicos (CS):* En el enunciado se alude de modo general a características de tipo sociológico-administrativos como las clases sociales, económicas, grupos étnicos, los distintos documentos acreditativos para pertenecer a cada nacionalidad y a las diferencias en aspectos laborales, legales, de salud pública, etc. de las personas como definitorias de lo que es un habitante de la frontera (Ej.: “Como una mezcla de grupos étnicos”).

**B. Conceptos Cotidianos o Pseudoconceptos (P):** Los enunciados utilizados para definir a los “habitantes de la frontera” están concretados en un aquí y ahora y, por tanto, relacionados con la experiencia inmediata, directa o familiar del hablante o de algún sujeto particular próximo y/o conocido. Se pueden usar los mismos criterios que en las categorías científicas, pero se concretan al caso particular de los habitantes de la frontera Tamaulipas–Texas. Suele ser, además, frecuente la organización de los enunciados en forma de relato o historia vivida por el hablante o sujeto conocido relacionada con la frontera.

- *B1. Contextual (PC):* En el enunciado se alude a la pertenencia o vivencia de las personas en Tamaulipas-Texas, o al tránsito de las personas de un lugar a otro (de Tamaulipas-Texas) como algo definidor del habitante de la frontera (Ej.: “Los mexicanos que viven al sur del río y los americanos que viven al norte del río”).
- *B2. Caracterológico (PCr):* En el enunciado se alude a las características de las personas concretas que viven en la zona fronteriza Tamaulipas-Texas o a las actividades que éstas desarrollan como algo definidor del habitante de la

frontera (Ej.: “Porque allá este... las personas están más dentro de sus casas, lo que aquí pues no suele suceder entre nosotros ¿verdad? Aquí como que si estuviéramos libres estuviéramos siempre al aire libre con nuestros amigos, tomando o paseando”).

- C. No contesta (N):** No se proporciona definición alguna en los enunciados (Ej.: “Yo no sé de eso”). Estos enunciados no son analizados según los demás criterios que exponemos a continuación.

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.96$

### 7.2.3. Orientación de los enunciados

En este criterio se seleccionaron categorías analíticas que nos permitieron entrar más en el contenido de los enunciados, lo que está directamente relacionado con las actitudes. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. Dicho criterio puede analizarse a través de tres categorías: positiva, negativa y ambigua-neutra.

- A. Positiva (P):** Cuando en el enunciado se aluden a aspectos positivos o ventajas de ser habitante de la frontera. Éstas pueden ser de muchos tipos desde psicológicas, económicas, hasta de intercambio cultural o personal. En general, en el enunciado se expresa un incremento de las posibilidades o oportunidades y la cooperación como rasgos distintivos del concepto de habitante de la frontera (Ej.: “Pues, es, son muy cordiales, eeh serviciales, son amables, son buenas personas”).
- B. Negativa (N):** Cuando en el enunciado se aluden a aspectos negativos o inconvenientes de ser habitantes de la frontera. Estos argumentos pueden ser muy variados desde por diferencias de caracteres o formas de vida, hasta por diferencias psicológicas, sociales o económicas. En general, en los enunciados se aluden a aspectos relacionados con el conflicto y la limitación que supone ser habitantes de la frontera (Ej.: “Pero también muchos rompen las leyes y deberían ser castigados”).
- C. Ambigua-neutro (A):** Cuando en el enunciado no se introduce argumentos claramente a favor de ser habitantes de la frontera o bien limitan o ponen en duda las ventajas de ser habitantes de la frontera (Ej.: “Pues hay mucha gente buena, mala, hay diferente tipo de gente, con la que en algunas se puede confiar en otras no, depende de cómo sea la gente de cómo la trates”). También se incluyen en esta categoría los enunciados que no reflejan ninguna actitud (Ej.: “Como una mezcla de grupos étnicos”).



El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

#### 7.2.4. Grado de generalidad del enunciado

En este criterio se analizó el grado de contextualización-descontextualización de los significados de los signos implicados en el discurso. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. Podríamos señalar tres categorías: general, particular y mixto.

- A. General (G):** Cuando el enunciado usa significados de los signos descontextualizados. Así, los personajes, lugares, o situaciones presentes se introducen a partir de signos de carácter inespecíficos, no concretos, etc. (Ej.: “Su estatus social y económico es de mejor nivel”).
- B. Particular (P):** Cuando el enunciado usa exclusivamente significados de los signos contextualizados. Así, los personajes, lugares, o situaciones presentes se introducen a partir de signos de carácter específico y concreto (Ej.: “El trato, me ven bien, este... yo trato bien a la gente, este... yo trato bien a la gente no ando peleando, ni nada, así soy”).
- C. Mixto (M):** Cuando el enunciado usa significados de los signos descontextualizados y contextualizados. (Ej.: “Nosotros somos personas que vivimos nuestras vidas sin estar pensando que la frontera nos hace diferentes”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

#### 7.2.5. Personajes implicados en el enunciado

En este criterio se analizó el sujeto del enunciado. Es decir, las personas de las que se habla en el enunciado o que ejecutan las acciones que se describen en el enunciado. Estas categorías son exclusivas, pero en caso de simultanearse más de una se establece una jerarquía por grado de generalidad o abstracción del personaje (de más a menos N-G-P). Podríamos señalar tres categorías: Sin personajes, personajes genéricos y personajes próximos.

- A. Sin personajes (N):** Cuando en el enunciado no se menciona a ningún sujeto, nadie realiza las acciones presentes en el enunciado (Ej.: “Su estatus social y económico es de mejor nivel, hay más oportunidad y con mayor facilidad se adquieren coches, comida etc.”).

- B. Personajes genéricos (G):** Cuando en el enunciado se alude a personajes generales, sin especificar quienes (Ej.: “Un habitante de la frontera es una persona que no tiene el tiempo libre, la mayor parte se la pasa trabajando, en el papel siempre es puro trabajo y casi por lo regular la mayoría de las personas son de la clase obrera y de estudio”).
- C. Personajes próximos (P):** Cuando en el enunciado se introduce como agente de la acción a personajes conocidos y/o familiares o a él mismo ya sea como parte de un grupo (nosotros) o de manera individual (yo). (Ej.: “Yo he vivido aquí por veinte años y veo más similitudes que diferencias entre los que vivimos aquí y los que viven allá”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.98$

### 7.2.6. Protagonista de los enunciados

En este criterio se analizó el sujeto de la enunciación. Es decir, la implicación o no del sujeto que habla en el enunciado emitido. Como criterio distintivo se utilizará no sólo la presencia del “yo” o el “nosotros”, sino además la presencia o no de verbos de estados mentales como creer, pensar, parecer, etc. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. En este caso podríamos señalar dos categorías: presencia o la ausencia del sujeto de la enunciación.

- A. Presencia del yo (PY):** Enunciados en los que aparecen términos como yo o nosotros, o/y que introducen verbos de estados mentales como pensar, creer, etc. para identificar al hablante como el responsable del enunciado (Ej.: “Si, pues pienso que las personas de aquí, buscamos o buscan mejor allá un trabajo, es todo nada más”).
- B. Ausencia del yo (AY):** Enunciados en los que no aparecen el yo o nosotros, ni verbos de estados mentales (Ej.: “También aquí hay un buen plan para vivir y retirarse”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

### 7.3. Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser Habitante de la Frontera: “¿Le gusta ser Habitante de la Frontera? ¿Por qué?”

El análisis de la pregunta número tres se estructuró en dos partes, la primera parte fue para identificar la actitud frente al hecho de ser habitante

de frontera, la segunda parte de la pregunta fue para investigar los motivos o explicaciones de su actitud.

### 7.3.1. Número de enunciados totales

En este criterio se contabilizó el total de enunciados proferidos por los/las participantes de la investigación al contestar a la tercera pregunta de la entrevista.

### 7.3.2. Tipos de motivos

En este criterio se analizó los motivos o razonamientos esgrimidos en cada enunciado por el que a los/las participantes les gustaba o no, ser personalmente habitantes de la frontera. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. Dicho criterio puede analizarse primero si en términos estrictos contesta o no a la pregunta realizada. Además dentro de los enunciados que si responden a la pregunta pueden diferenciarse tres categorías: Comparación, Cooperación y Gustos.

**A. Contesta a la pregunta:** Cuando en el enunciado se aluden de manera más o menos explícita a las ventajas o inconvenientes de ser personalmente un habitante de la frontera. Debido a cómo se pregunta se considera que usar términos como *aquí, esta zona, área*, etc. es un modo de referirse explícitamente a la frontera. Estas razones pueden ser de distintos tipos:

- *A1. Comparación frente a otros (C):* Cuando en los enunciados se expresan aspectos positivos o negativos de la frontera en base a la comparación con un *alter*. Estas razones suelen ser de tipo materiales (ganancias de tipo económicas o comerciales) o intelectuales (ganancias de conocimientos, cultura, idioma, trabajo, valores). Cuando la comparación sea implícita, buenos indicadores de comparación podrían ser términos como *más, allí, aquí, mientras que...* (Ej.: “Simplemente al cruzar el puente por ejemplo yo me voy la biblioteca de allá, a mí me gusta mucho ir a la biblioteca de allá, eeh tengo acceso a revistas a libros que a lo mejor en otra ciudad no lo tendría”).
- *A2. Intercambio o cooperación (I):* Cuando en el enunciado se aluden a aspectos de intercambio o cooperación, a actividades conjuntas. En este caso no existe la presencia de un *alter* con el que compararse, sino con el que colaborar. Estos argumentos pueden ser tan variados como

los de la categoría anterior, pero en general se habla de intercambio económico y cultural (Ej.:“Y considero que se pueden ir manifestando eeh mejor desarrollo económico y comercial, mejor crecimiento para ambas partes”).

- A3. *Gustos y deseos (G)*: Cuando en el enunciado se introducen aspectos relacionados con la esfera afectiva-emocional, a los gustos, deseos, impresiones, etc, tanto de un individuo como de un grupo (Ej.: Esta es mi casa, mi familia esta aquí, y aquí es donde yo tengo mi sustento”).

- B. No se contesta estrictamente a la pregunta (NC): Cuando en los enunciados se aluden a las ventajas o desventajas de vivir donde lo hacen sin aludir explícitamente, de uno u otro modo, a que dicha zona es fronteriza. Así, se centran en las ventajas o inconvenientes de ser específicamente de Matamoros o de Brownsville. Es característico de estos enunciados el uso de la tercera persona del plural. Estas razones pueden ser cualquiera de las descritas en las categorías anteriores, aunque suelen ser las más frecuentes las que aluden a razones territoriales, geográfica, climática o de gustos personales (“El clima es grandioso, no hay nieve, yo amo el agua y la playa”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K= 0.92$

### **7.3.3. Criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados**

En este criterio se analizaron las formas de validación de las justificaciones dadas sobre el hecho de ser personalmente miembros de la frontera. Para tal criterio se ha tenido en cuenta la clasificación realizada por Bruner (1988) sobre los modos, criterios o reglas de validación del conocimiento, así como ajustes de ésta hechas por otros investigadores (Cubero, Rubio y Barragán, 2005; Barragán, 2010). Bruner defiende la existencia de dos modos prioritarios con el que cuenta el hombre para ordenar su propia experiencia y construir o reconstruir su visión del mundo. Éstos serían el modo de pensar narrativo y proposicional y cómo estas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Como ya expresamos en los capítulos teóricos “éstos difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Ya que ambos pueden usarse como medio para convencer a otro, pero de lo que convencen es completamente diferente” (1988, p. 23). Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo

enunciado. En este caso, siguiendo a Bruner, podríamos señalar dos categorías: veracidad y credibilidad.

- A. Veracidad (V):** Enunciados en los que las ideas están presentadas como verdaderas. De hecho la verificación puede realizarse mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal (Ej.: “La comida es más barata, hay más oportunidades de trabajo”).
- B. Credibilidad (C):** Enunciados en los que las ideas que se expresan no pretenden convencer de la verdad de las mismas, sino de su verosimilitud, de la semejanza de las situaciones expresadas con la vida real (Ej.: “Simplemente al cruzar el puente por ejemplo yo me voy la biblioteca de allá, a mí me gusta mucho ir a la biblioteca de allá, eeh tengo acceso a revistas a libros que a lo mejor en otra ciudad no lo tendría”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

#### 7.3.4. Orientación de los enunciados

En este criterio se seleccionaran categorías analíticas que nos permitan entrar más en el contenido de los enunciados, lo que está directamente relacionado con las actitudes, así se analizó la actitud del sujeto en cuanto a su gusto por ser habitante de la frontera. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. Dicho criterio puede analizarse a través de tres categorías: positiva, negativa y ambigua.

- A. Positiva (P):** Cuando en el enunciado se aluden a aspectos positivos o ventajas de ser personalmente habitante de la frontera. Éstas pueden ser de muchos tipos desde climáticas, psicológicas, económicas, hasta de intercambio cultural o personal (Ej.: “Oh si, porque yo vivo aquí y tengo mis amigos aquí”).
- B. Negativa (N):** Cuando en el enunciado se aluden a aspectos negativos o inconvenientes de ser personalmente un habitante de la frontera. Éstos argumentos pueden ser muy variados desde por diferencias de caracteres o formas de vida hasta por diferencias psicológicas, sociales o económicas. En general, en los enunciados se aluden a aspectos relacionados con el conflicto y la limitación que suponen ser habitantes de la frontera (Ej.: “Pero no me gusta porque la frontera es peligrosa por las drogas y los ilegales”).
- C. Ambigua (A):** Cuando en el enunciado no se introducen argumentos claramente a favor o en contra de ser personalmente

habitante de la frontera (Ej.: Me da igual. Pero aquí es un área en la que se obtienen mejores cosas), o bien limitan o ponen en duda las ventajas de ser habitantes de la frontera (Ej.: “Yo supongo que sí, aunque no vivo tan cerca del río”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.98$

### 7.3.5. Grado de generalidad del enunciado

En este criterio se analizó el grado de contextualización-descontextualización de los significados de los signos presentes en los enunciados. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. Podríamos señalar tres categorías: general, particular y mixto.

- A. General (G):** Cuando el enunciado usa significados de los signos descontextualizados. Así, los personajes, lugares, o situaciones presentes se introducen a partir de signos de carácter inespecíficos, no concretos, etc. (Ej.: “Las personas son amistosas y el clima es maravilloso”).
- B. Particular (P):** Cuando el enunciado usa exclusivamente significados de los signos contextualizados. Así, los personajes, lugares, o situaciones presentes se introducen a partir de signos carácter específico y concreto (Ej.: “Esta es mi casa, mi familia esta aquí, y aquí es donde yo tengo mi sustento”).
- C. Mixto (M):** Cuando el enunciado usa significados de los signos descontextualizados y contextualizados (Ej.: “Yo disfruto mucho siendo un ciudadano de esta área”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.97$

### 7.3.6. Personajes implicados en el enunciado

En este criterio se analizó el sujeto del enunciado. Es decir, las personas de las que se habla en el enunciado o que ejecutan las acciones que se describen en el enunciado. Estas categorías son exclusivas, pero en caso de simultanearse más de una se establece una jerarquía por grado de generalidad o abstracción del personaje (de más a menos N-G-P). Podríamos señalar tres categorías: Sin personaje, personajes genéricos y personajes próximos.

- A. Sin personajes (N):** cuando en el enunciado no se menciona a ningún sujeto, nadie realiza las acciones presentes en el

enunciado (Ej.: “Por las facilidades que hay, hay mejores sueldos, y más facilidad de conseguir las cosas a menor precio”).

- B. Personajes genéricos (G):** Cuando en el enunciado se alude a personajes generales, sin especificar quienes (Ej.: “Eeh considero que eeh ambas fronteras los habitantes tienen formas de ir mejorando su economía, fortalecer su educación”).
- C. Personajes próximos (P):** Cuando en el enunciado se introduce como agente de la acción a personajes conocidos y/o familiares o a él mismo ya sea como parte de un grupo (nosotros) o de manera individual (yo) (Ej.: “Pero yo estoy cansada que personas que vienen al norte tomen ventaja de nuestros servicios sociales. México necesita cuidar a su gente en su propio lugar dándoles trabajo, etc”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 0.97$

### 7.3.7. Protagonista de los enunciados

En este criterio se analizó el sujeto de la enunciación. Es decir, la implicación o no del sujeto que habla en el enunciado emitido. Como criterio distintivo se utilizará no sólo la presencia del “yo” o el “nosotros”, sino además la presencia o no de verbos de estados mentales como creer, pensar, parecer, etc. Estas categorías son exclusivas y por definición no pueden simultanearse en un mismo enunciado. En este caso podríamos señalar dos categorías: presencia o la ausencia del sujeto de la enunciación.

- A. Presencia del yo (PY):** Enunciados en los que aparecen términos como yo o nosotros, o/y que introducen verbos de estados mentales como pensar, creer, etc. Para identificar al hablante como el responsable del enunciado (Ej.: “Yo siento que soy parte de una sociedad”).
- B. Ausencia del yo (AY):** Enunciados en los que no aparecen el yo o nosotros, ni verbos de estados mentales (Ej.: Por las facilidades que hay, hay mejores sueldos, y más facilidad de conseguir las cosas a menor precio”).

El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

**7.4. Pregunta 4: Escala de ubicación: “En la siguiente escala en donde 1 es menos y 5 es más ¿Cómo se considera usted como habitante de la frontera y específicamente de la frontera Tamaulipas-Texas?”**

**7.4.1. Ubicación total**

Denominamos así a la numeración directa que otorgaban las personas de la muestra a las tres preguntas (de cómo se sentían de mexicano, de estadounidense y de mezcla) según la escala de 1 a 5. Así se obtuvieron las categorías de 1, 2 y 3.

**7.4.2. Categorías de Ubicación**

Se elaboró una medida conjunta de las tres preguntas según las entrevistas a mexicanos o estadounidenses. Según la cual se obtuvieron tres niveles de ubicación de acuerdo a las respuestas en la escala:

En las entrevistas a mexicanos:

**1 = Mexicano:** El nivel número 1 se asignó cuando el sujeto se ubica como mexicano en numeración 5 y no supera el 2 tanto como estadounidense y como mezcla.

**2 = Mezcla con más orientación a lo mexicano:** El nivel número 2 se asignó cuando el sujeto se ubica como mexicano en numeración 4 ó 5 y no supera el 3 como estadounidense y como mezcla tiene de 3 a 4.

**3 = Mezcla pura:** El nivel número 3 se asignó cuando el sujeto se ubica como mexicano de numeración 3 a 5, como estadounidense llega a ser hasta 4 y en mezcla es 4 ó 5.

En las entrevistas a los estadounidenses:

**1= Estadounidense:** El nivel número 1 se asignó cuando el sujeto se ubica como estadounidense en numeración 5 y no supera el 2 tanto como mexicano y como mezcla.

**2= Mezcla con más orientación a lo estadounidense:** El nivel número 2 se asignó cuando el sujeto se ubica como estadounidense en numeración 4 ó 5 no supera el 3 como mexicano y como mezcla tiene de 3 a 4.

**3= Mezcla pura:** El nivel número 3 se asignó cuando el sujeto se ubica como estadounidense de numeración 3 a 5, como mexicano llega a ser hasta 4 y en mezcla es 4 ó 5.



El valor obtenido para el índice de fiabilidad fue de  $K = 1$

A continuación presentaremos cuatro tablas en las que se resume el sistema de categoría empleado para analizar los enunciados proferidos como respuesta a cada una de las preguntas realizadas.

**Tabla 1. Pregunta 1: Definición de Frontera**

1. Total de enunciados
2. Tipo de concepto
A. Concepto Científico
A1. Físico (CF)
A2. Político-Ideológico (CPI)
B. Conceptos Cotidianos
B1. Contextual (PC)
B2. Funcional (PF)
C. No contesta (N)
3. Grado de generalidad del enunciado
A. General (G)
B. Particular (P)
C. Mixto (M)
4. Personajes implicados en el enunciado
A. Sin personajes (N)
B. Personajes genéricos (G)
C. Personajes próximos (P)
5. Protagonista de los enunciados
A. Presencia del yo (PY)
B. Ausencia del yo (AY)

**Tabla 2. Pregunta 2: Definición de habitante de frontera**

1. Total de enunciados
2. Tipo de concepto
A. Concepto Científico
A1. Físico (CF)
A2. Psicológicos (CPs)
A3. Sociológicos (CS)
B. Concepto Cotidianos
B1. Contextual (PC)
B2. Caracterológico (PCr)
D. No contesta (N)
3. Orientación de los enunciados
A. Positiva (P)
B. Negativa (N)
C. Ambigua-Neutra (A)
4. Grado de generalidad del enunciado
A. General (G)
B. Particular (P)
C. Mixta (M)
5. Personajes implicados en el enunciado
A. Sin personajes (N)
B. Personajes genéricos (G)
C. Personaje próximo (P)
6. Protagonista de los enunciados
A. Presencia del yo (PY)
B. Ausencia del yo (AY)

**Tabla 3. Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de frontera**

1. Total de enunciados
2. Tipos de motivos
A. Contesta a la pregunta
A1. Comparación (C)
A2. Intercambio o Cooperación (I)
A3. Gustos y deseos (G)
B. No contesta (NC)
3. Criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados
A. Veracidad (V)
B. Credibilidad (C)
4. Orientación de los enunciados
A. Positiva (P)
B. Negativa (N)
C. Ambigua (A)
5. Grado de generalidad del enunciado
A. General (G)
B. Particular (P)
C. Mixta (M)
6. Personajes implicados en el enunciado
A. Sin personajes (N)
B. Personajes genéricos (G)
C. Personaje próximo (P)
7. Protagonista de los enunciados
A. Presencia del yo (PY)
B. Ausencia del yo (AY)

**Tabla 4. Pregunta 4: Escala de ubicación**

1. Ubicación total
2. Categorías de ubicación
1. Mexicano / Estadounidense
2. Mezcla con más orientación a lo mexicano / Mezcla con más orientación a lo Estadounidense
3. Mezcla Pura / Mezcla Pura

## CAPÍTULO III. Resultados

### 1.- Introducción

En este tercer capítulo del estudio empírico se presentan los resultados y el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista. Los datos obtenidos en el trabajo de campo fueron procesados apoyándonos en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 17. Para la elaboración de algunos cuadros y figuras se trabajó con el programa de Excel. El análisis de la información realizado ha permitido identificar las características de las respuestas de los/las sujetos de la muestra durante la entrevista sobre el “concepto de frontera” (pregunta 1) y “habitante de la frontera” (pregunta 2), así como “las actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera” (pregunta 3) y su “grado de ubicación en relación a su afinidad como mexicano o estadounidense” (pregunta 4) y todo ello, relacionarlo con las variables de estudio. A continuación se presenta una tabla con el resumen de los valores y números de sujetos para cada una de las variables explicativas.

Variables explicativas	Valores	Etiqueta del valor	N
Generación	1,00	20-41	32
	2,00	42-64	32
	3,00	67-82	32
Escolaridad	1,00	Básica	48
	2,00	Superior	48
Cultura de procedencia	1,00	Mexicanos	48
	2,00	Estadounidenses	48

Tabla 5. Factores inter-sujetos

En los distintos apartados de este capítulo se irán presentando los resultados obtenidos en las distintas respuestas a cada pregunta de la

entrevista a través del análisis del sistema de categorías específico creado para cada una de ellas. Los datos obtenidos a través de cada uno de los sistemas de categorías se analizaron con el estadístico de Análisis Multivariable (MANOVA) y ocasionalmente se analizó con el estadístico Univariable (ANOVA). Para cada una de las preguntas, primero se mostrarán las tablas de los estadísticos descriptivos, posteriormente las tablas de las pruebas de los efectos inter-sujetos. A continuación y sólo en los casos en los que se encontraron diferencias significativas y en la variable generación, con tres valores, se presentaran las pruebas post hoc, para detectar cuál de los valores es el que marca las diferencias. Por último, se mostrarán las tablas de frecuencias en las que aparecen relaciones significativas entre las variables explicativas y algunas de las variables de respuestas, así como sus gráficas y lectura correspondiente de las mismas.

## 2.- Resultados de la pregunta 1: el concepto de frontera

A continuación se muestran los resultados obtenidos para las medidas cuantitativas de la variable cualitativa “concepto de frontera”. De la cual se analizaron: (2.1.) el número total de enunciados emitidos, (2.2.) el tipo de concepto, (2.3.) el grado de generalidad de los enunciados, (2.4.) los personajes implicados en los enunciados y (2.5.) los protagonistas de los enunciados. Los efectos de dichas variables se contemplaron en función de las tres variables explicativas: “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia”, así como de la interacción de las mismas variables.

### 2.1. Resultados sobre el número total de enunciados

Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
20-41	Básica	Mexicanos	1,7500	1,16496	8
		Estadounidenses	1,2500	,46291	8
		Total	1,5000	,89443	16
	Superior	Mexicanos	2,2500	,88641	8
		Estadounidenses	1,2500	,46291	8
		Total	1,7500	,85635	16

	Total	Mexicanos	2,0000	1,03280	16
		Estadounidenses	1,2500	,44721	16
		Total	1,6250	,87067	32
42-64	Básica	Mexicanos	1,2500	,46291	8

		Estadounidenses	1,1250	,35355	8	
		Total	1,1875	,40311	16	
	Superior	Mexicanos	2,2500	1,16496	8	
		Estadounidenses	1,2500	,46291	8	
		Total	1,7500	1,00000	16	
	Total	Mexicanos	1,7500	1,00000	16	
		Estadounidenses	1,1875	,40311	16	
		Total	1,4687	,80259	32	
67-82	Básica	Mexicanos	1,3750	,51755	8	
		Estadounidenses	1,0000	,00000	8	
		Total	1,1875	,40311	16	
	Superior	Mexicanos	1,6250	,51755	8	
		Estadounidenses	1,5000	,53452	8	
		Total	1,5625	,51235	16	
	Total	Mexicanos	1,5000	,51640	16	
		Estadounidenses	1,2500	,44721	16	
		Total	1,3750	,49187	32	
	Total	Básica	Mexicanos	1,4583	,77903	24
			Estadounidenses	1,1250	,33783	24
			Total	1,2917	,61742	48
Superior		Mexicanos	2,0417	,90790	24	
		Estadounidenses	1,3333	,48154	24	
		Total	1,6875	,80309	48	
Total		Mexicanos	1,7500	,88726	48	
		Estadounidenses	1,2292	,42474	48	
		Total	1,4896	,73977	96	

Tabla 6. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al número total de enunciados emitidos durante la primera pregunta (concepto de frontera).

Origen	Suma de cuadrados III	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	14,865 <sup>a</sup>	11	1,351	3,058	,002
Intersección	213,010	1	213,010	481,963	,000
Generación	1,021	2	,510	1,155	,320
Escolaridad	3,760	1	3,760	8,508	<b>,005</b>
Cultura de procedencia	6,510	1	6,510	14,731	<b>,000</b>
Generación * Escolaridad	,396	2	,198	,448	,641
Generación * Cultura de procedencia	1,021	2	,510	1,155	,320
Escolaridad * Cultura de procedencia	,844	1	,844	1,909	,171
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	1,312	2	,656	1,485	,232
Error	37,125	84	,442		
Total	265,000	96			
Total corregida	51,990	95			

a. R cuadrado = ,286 (R cuadrado corregida = ,192)

Tabla 7. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos Inter-sujetos con respecto al número total de enunciados.

Total de enunciados en función del nivel de escolarización		
Enunciados	Básica	Superior
		64

Tabla 8. Tabla de frecuencias. Número de enunciados proferidos en función del nivel educativo.

Total de enunciados proferidos en función de la cultura de procedencia		
Enunciados	Mexicanos	Estadounidenses
		86

Tabla 9. Tabla de frecuencias. Número de enunciados proferidos en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la tabla 7, existieron diferencias significativas en cuanto al número total de enunciados proferidos por los sujetos de la muestra, en relación con las variables explicativas “escolarización” ( $F=8,508$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,005$ ) y “cultura de procedencia” ( $F=14,731$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

Las tablas 6 y 8, así como la figura 1, nos muestran como los participantes del nivel educativo superior utilizaron como media mayor cantidad de enunciados en relación a los de educación básica.

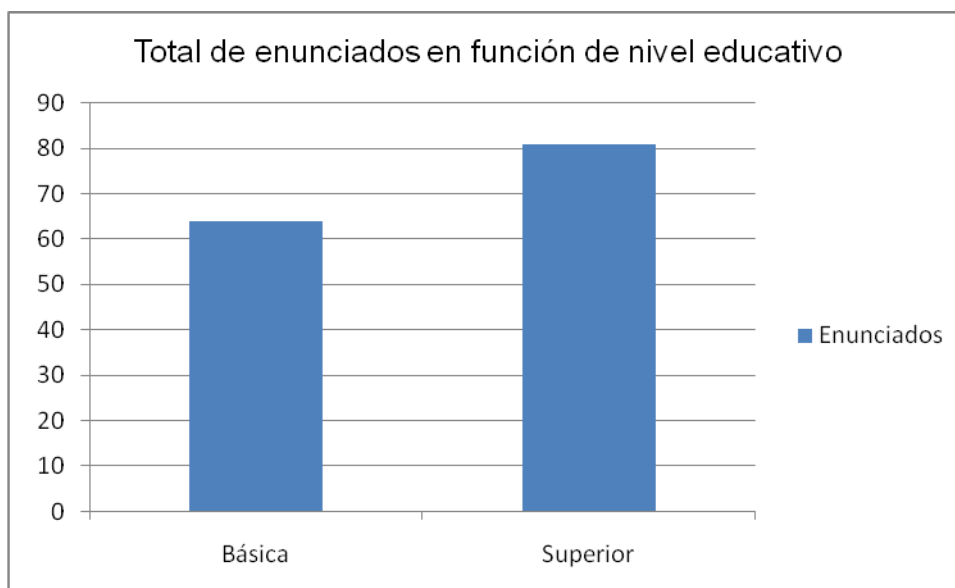


Figura 1. Nº total de enunciados en función del nivel educativo.

En cuanto a la variable explicativa “cultura de procedencia” señalar que hubo como media mayor cantidad de enunciados emitidos por los mexicanos que por los estadounidenses. Ello puede constatare en la tabla 6 y 9 y de modo más gráfico, en la figura 2.

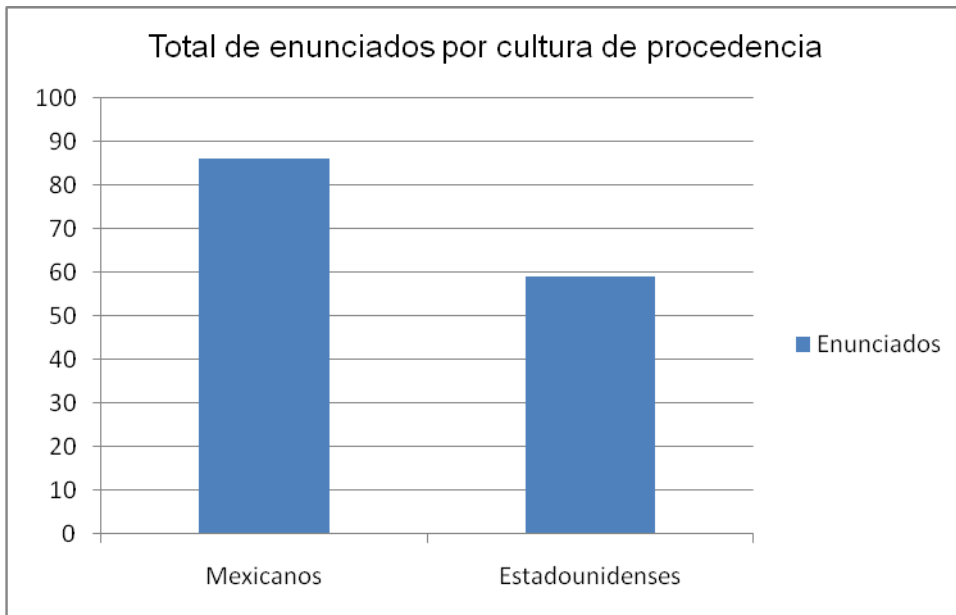


Figura 2. Número total de enunciados en función de la cultura de procedencia.

### 2.2. Resultados sobre el tipo de conceptos

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Físico	20-41	Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8
			Estadounidenses	1,1250	,35355	8
			Total	,8750	,61914	16
		Superior	Mexicanos	1,1250	,64087	8
			Estadounidenses	,6250	,51755	8
			Total	,8750	,61914	16
	Total	Mexicanos	,8750	,71880	16	
		Estadounidenses	,8750	,50000	16	
		Total	,8750	,60907	32	
	42-64	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,6250	,74402	8
			Total	,5000	,63246	16
Superior		Mexicanos	,8750	,64087	8	
		Estadounidenses	,6250	,51755	8	
		Total	,7500	,57735	16	

		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,6250	,61914	16
			<b>Estadounidense</b>	,6250	,61914	16
			<b>Total</b>	,6250	,60907	32
	67-82	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,3750	,51755	8
			<b>Estadounidenses</b>	,5000	,53452	8
			<b>Total</b>	,4375	,51235	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,8750	,64087	8
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,46291	8
			<b>Total</b>	,8125	,54391	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,6250	,61914	16
			<b>Estadounidenses</b>	,6250	,50000	16
			<b>Total</b>	,6250	,55358	32
	<b>Total</b>	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,4583	,58823	24
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,60792	24
			<b>Total</b>	,6042	,60983	48
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,9583	,62409	24
			<b>Estadounidenses</b>	,6667	,48154	24
			<b>Total</b>	,8125	,57079	48
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,7083	,65097	48
			<b>Estadounidenses</b>	,7083	,54415	48
			<b>Total</b>	,7083	,59677	96
Políticoideológico	20-41	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,0000	,00000	8
			<b>Estadounidenses</b>	,1250	,35355	8
			<b>Total</b>	,0625	,25000	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,2500	,46291	8
			<b>Estadounidenses</b>	,2500	,46291	8
			<b>Total</b>	,2500	,44721	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,1250	,34157	16
			<b>Estadounidenses</b>	,1875	,40311	16
			<b>Total</b>	,1563	,36890	32
	42-64	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,1250	,35355	8
			<b>Estadounidenses</b>	,1250	,35355	8
			<b>Total</b>	,1250	,34157	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,3750	,74402	8
			<b>Estadounidenses</b>	,3750	,51755	8
			<b>Total</b>	,3750	,61914	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,2500	,57735	16
			<b>Estadounidenses</b>	,2500	,44721	16
			<b>Total</b>	,2500	,50800	32
	67-82	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,0000	,00000	8
			<b>Estadounidenses</b>	,1250	,35355	8
			<b>Total</b>	,0625	,25000	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,1250	,35355	8
			<b>Estadounidenses</b>	,3750	,51755	8
			<b>Total</b>	,2500	,44721	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,0625	,25000	16
			<b>Estadounidenses</b>	,2500	,44721	16
			<b>Total</b>	,1563	,36890	32



	Total	Básica	Mexicanos	,0417	,20412	24
			Estadounidenses	,1250	,33783	24
			Total	,0833	,27931	48
		Superior	Mexicanos	,2500	,53161	24
			Estadounidenses	,3333	,48154	24
			Total	,2917	,50353	48
		Total	Mexicanos	,1458	,41203	48
			Estadounidenses	,2292	,42474	48
			Total	,1875	,41833	96
Contextual	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,2500	,44721	16
		Total	Mexicanos	,1875	,40311	16
			Estadounidenses	,1875	,40311	16
			Total	,1875	,39656	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,5000	,53452	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,3125	,47871	16
		Superior	Mexicanos	,5000	,53452	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,3750	,50000	16
		Total	Mexicanos	,5000	,51640	16
			Estadounidenses	,1875	,40311	16
			Total	,3438	,48256	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,7500	,88641	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,4375	,72744	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3125	,47871	16
		Total	Mexicanos	,5000	,73030	16
			Estadounidenses	,2500	,44721	16
			Total	,3750	,60907	32
	Total	Básica	Mexicanos	,5000	,65938	24
			Estadounidenses	,0833	,28233	24
			Total	,2917	,54415	48
		Superior	Mexicanos	,2917	,46431	24
			Estadounidenses	,3333	,48154	24
			Total	,3125	,46842	48
		Total	Mexicanos	,3958	,57388	48
			Estadounidenses	,2083	,41041	48
			Total	,3021	,50513	96
Funcional	20-41	Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1875	,54391	16

		Superior	Mexicanos	,6250	,91613	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,3125	,70415	16
		Total	Mexicanos	,5000	,81650	16
			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,2500	,62217	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0625	,25000	16
		Superior	Mexicanos	,5000	1,06904	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,2500	,77460	16
Total		Mexicanos	,3125	,79320	16	
		Estadounidenses	,0000	,00000	16	
		Total	,1563	,57414	32	
67-82		Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16
	Superior		Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1875	,54391	16
	Total	Mexicanos	,3125	,60208	16	
		Estadounidenses	,0000	,00000	16	
		Total	,1563	,44789	32	
	Total	Básica	Mexicanos	,2500	,53161	24
			Estadounidenses	,0000	,00000	24
			Total	,1250	,39275	48
		Superior	Mexicanos	,5000	,88465	24
			Estadounidenses	,0000	,00000	24
			Total	,2500	,66844	48
	Total	Mexicanos	,3750	,73296	48	
		Estadounidenses	,0000	,00000	48	
		Total	,1875	,54892	96	
No contesta	20-41	Básica	Mexicanos	,5000	,75593	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,2500	,57735	16
		Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0625	,25000	16
	Total	Mexicanos	,3125	,60208	16	
		Estadounidenses	,0000	,00000	16	
		Total	,1563	,44789	32	
	42-64	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,1875	,40311	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16

		Total	Mexicanos	,0625	,25000	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			Total	,0938	,29614	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,2500	,70711	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,2500	,57735	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Total	Mexicanos	,1250	,50000	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			Total	,1250	,42121	32
	Total	Básica	Mexicanos	,2917	,62409	24
			Estadounidenses	,1667	,38069	24
			Total	,2292	,51528	48
		Superior	Mexicanos	,0417	,20412	24
			Estadounidenses	,0000	,00000	24
			Total	,0208	,14434	48
	Total	Mexicanos	,1667	,47639	48	
		Estadounidenses	,0833	,27931	48	
		Total	,1250	,39068	96	

Tabla 10. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al tipo de concepto de frontera.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Físico	2,375 <sup>a</sup>	4	,594	1,718	,153
	Politicoideológico	1,396 <sup>b</sup>	4	,349	2,085	,089
	Contextual	1,500 <sup>c</sup>	4	,375	1,501	,209
	Funcional	3,938 <sup>d</sup>	4	,984	3,628	,009
	No contesta	1,271 <sup>e</sup>	4	,318	2,185	,077
Intersección	Físico	48,167	1	48,167	139,332	,000
	Politicoideológico	3,375	1	3,375	20,167	,000
	Contextual	8,760	1	8,760	35,058	,000
	Funcional	3,375	1	3,375	12,441	,001
	No contesta	1,500	1	1,500	10,318	,002
Generación	Físico	1,333	2	,667	1,928	,151
	Politicoideológico	,188	2	,094	,560	,573
	Contextual	,646	2	,323	1,292	,280
	Funcional	,188	2	,094	,346	,709
	No contesta	,062	2	,031	,215	,807
Escolaridad	Físico	1,042	1	1,042	3,013	,086
	Politicoideológico	1,042	1	1,042	6,224	<b>,014</b>
	Contextual	,010	1	,010	,042	,839
	Funcional	,375	1	,375	1,382	,243
	No contesta	1,042	1	1,042	7,165	<b>,009</b>

Cultura de procedencia	Físico	,000	1	,000	,000	1,000
	Políticoideológico	,167	1	,167	,996	,321
	Contextual	,844	1	,844	3,377	,069
	Funcional	3,375	1	3,375	12,441	<u>,001</u>
	No contesta	,167	1	,167	1,146	,287
Error	Físico	31,458	91	,346		
	Políticoideológico	15,229	91	,167		
	Contextual	22,740	91	,250		
	Funcional	24,688	91	,271		
	No contesta	13,229	91	,145		
Total	Físico	82,000	96			
	Políticoideológico	20,000	96			
	Contextual	33,000	96			
	Funcional	32,000	96			
	No contesta	16,000	96			
Total corregida	Físico	33,833	95			
	Políticoideológico	16,625	95			
	Contextual	24,240	95			
	Funcional	28,625	95			
	No contesta	14,500	95			

a. R cuadrado = ,070 (R cuadrado corregida = ,029)

b. R cuadrado = ,084 (R cuadrado corregida = ,044)

c. R cuadrado = ,062 (R cuadrado corregida = ,021)

d. R cuadrado = ,138 (R cuadrado corregida = ,100)

e. R cuadrado = ,088 (R cuadrado corregida = ,048)

**Tabla 11. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de la variable tipo de concepto.**

Tipo de concepto en función del nivel de escolarización		
	Básica	Superior
Físico	29	39
Políticoideológico	4	14
Contextual	14	15
Funcional	6	12
No contesta	11	1
Total	64	81

Tabla 12. Tabla de frecuencias. Tipo de concepto en función del nivel educativo.

Tipo de concepto en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
Físico	34	34
Políticoideológico	7	11
Contextual	19	10
Funcional	18	0
No contesta	8	4
Total	86	59

Tabla 13. Tabla de frecuencias. Tipo de concepto en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la tabla 11, existieron diferencias significativas en cuanto al tipo de concepto en relación con las variables explicativas “escolarización” y “cultura de procedencia”. Las diferencias significativas en función de la escolarización se obtuvieron en la categoría concepto político-ideológico ( $F=6,224$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,014$ ) y en la de no contesta ( $F=7,165$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,009$ ). En relación a la variable de “cultura de procedencia”, las relaciones significativas aparecieron en la categoría concepto funcional ( $F=12,441$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,001$ ).

Las tablas 10 y 12 muestran que las personas entrevistadas del nivel educativo superior emitieron como media mayor cantidad de enunciados de tipo político-ideológico que las personas de nivel educativo básico. El nivel de escolarización también influyó, según la media obtenida, en cuanto a que fueron las personas de bajo nivel educativo quienes menos contestaron a la pregunta realizada, a diferencia de las personas de nivel educativo superior que sí contestaban.

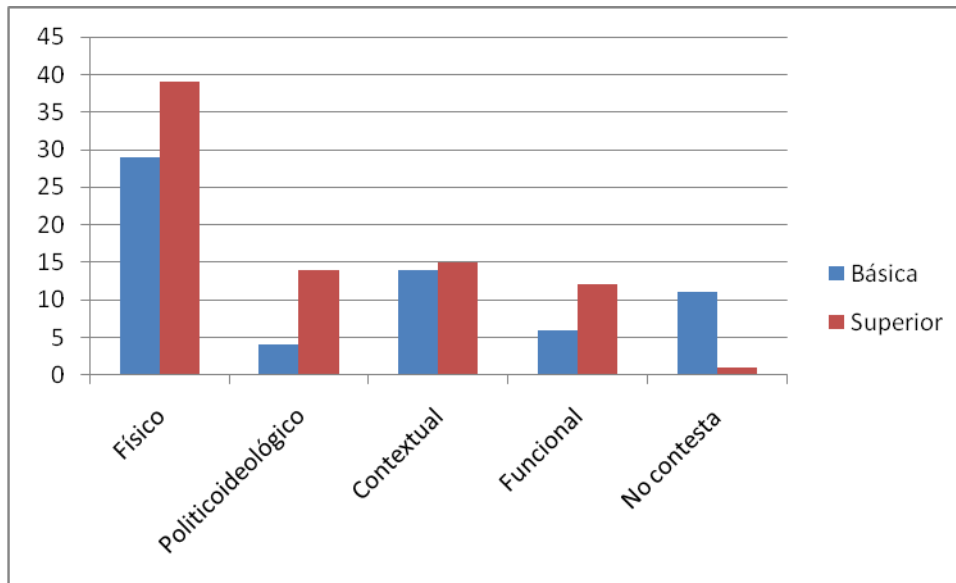


Figura 3. Tipo de concepto en función de la escolarización.

Como puede observarse en la figura 3, las personas con mayor nivel de escolarización utilizaron para responder a la pregunta número uno, que aludía a la definición del concepto de frontera, más enunciados de tipo físico, político ideológico, contextual y funcional que los del nivel básico de escolarización, quienes respondieron con menos enunciados. Apreciamos en el tipo de concepto contextual una diferencia mínima. La categoría de respuesta de no contesta, casi fue exclusivamente usada por la personas de nivel educativo básico.

Es importante señalar que los enunciados incluidos en no contesta sólo se tuvieron en cuenta para ser contabilizados en las categorías de respuestas de total de enunciados y tipo de conceptos empleados, y no así en el resto de categorías de respuestas analizadas como: grado de generalidad de los enunciados, personajes implicados en los enunciados y protagonista de los enunciados.

En relación a la variable de “cultura de procedencia” decir que influyó significativamente en el tipo de concepto funcional, ya que los mexicanos mostraron como media mayor cantidad de enunciados de este tipo de concepto que los estadounidenses.

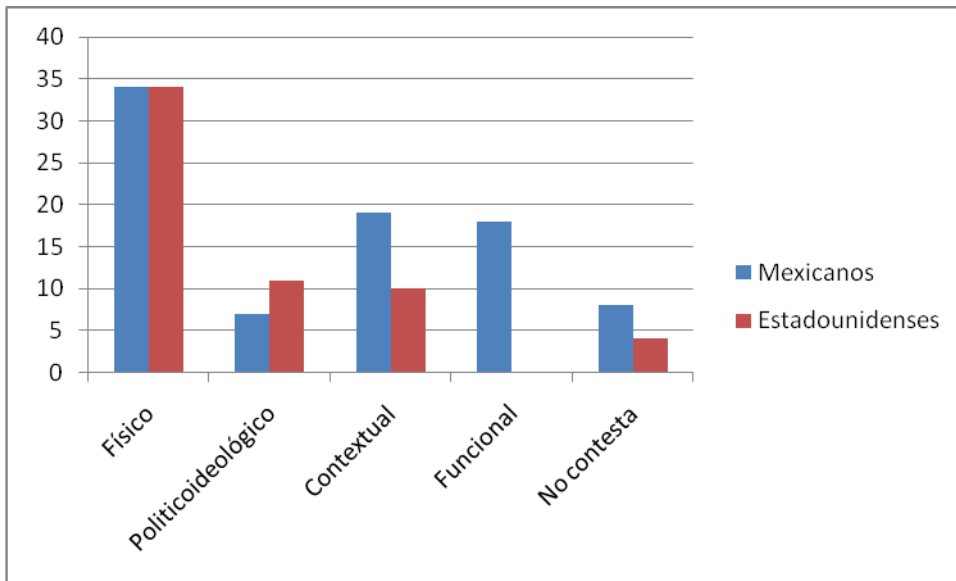


Figura 4. Tipo de concepto en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la figura 4, los/las sujetos de acuerdo a su cultura de procedencia utilizaron distintos tipos de conceptos para definir el concepto de frontera. El dato significativo aparece en la categoría de funcional, como puede observarse en la tabla 11, ya que fue empleada exclusivamente por la muestra de mexicanos. Resulta interesante, aunque no significativo, que el concepto físico fuera utilizado en la misma cantidad de enunciados por mexicanos y estadounidenses. Lo cual será comentado en el capítulo de discusión de los resultados.

### 2.3. Resultados sobre el grado de generalidad de los enunciados

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
General	20-41	Básica	Mexicanos	,8750	,64087	8
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8
			Total	1,0625	,57373	16
		Superior	Mexicanos	1,5000	,75593	8
			Estadounidenses	1,1250	,64087	8
			Total	1,3125	,70415	16
		Total	Mexicanos	1,1875	,75000	16
			Estadounidenses	1,1875	,54391	16
			Total	1,1875	,64446	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,8750	,35355	8
			Estadounidenses	,8750	,64087	8
			Total	,8750	,50000	16
	Superior	Mexicanos	1,5000	1,19523	8	
		Estadounidenses	1,0000	,53452	8	
		Total	1,2500	,93095	16	

		Total	Mexicanos	1,1875	,91059	16
			Estadounidenses	,9375	,57373	16
			Total	1,0625	,75935	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,5000	,53452	8
			Estadounidenses	,6250	,51755	8
			Total	,5625	,51235	16
		Superior	Mexicanos	1,2500	,70711	8
			Estadounidenses	1,3750	,51755	8
			Total	1,3125	,60208	16
		Total	Mexicanos	,8750	,71880	16
			Estadounidenses	1,0000	,63246	16
			Total	,9375	,66901	32
	Total	Básica	Mexicanos	,7500	,53161	24
			Estadounidenses	,9167	,58359	24
			Total	,8333	,58862	48
Superior		Mexicanos	1,4167	,88055	24	
		Estadounidenses	1,1667	,56466	24	
		Total	1,2917	,74258	48	
Total		Mexicanos	1,0833	,79448	48	
		Estadounidenses	1,0417	,58194	48	
		Total	1,0625	,69301	96	
Particular	20-41	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1875	,40311	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1875	,54391	16
		Total	Mexicanos	,3750	,61914	16
			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,1875	,47093	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,5000	,53452	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,3750	,50000	16
		Total	Mexicanos	,3750	,50000	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			Total	,2500	,43994	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,3125	,60208	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,1875	,40311	16
Total		Mexicanos	,4375	,62915	16	
		Estadounidenses	,0625	,25000	16	
		Total	,2500	,50800	32	



	Total	Básica	Mexicanos	,4167	,58359	24
			Estadounidenses	,0000	,00000	24
			Total	,2083	,45934	48
		Superior	Mexicanos	,3750	,57578	24
			Estadounidenses	,1250	,33783	24
			Total	,2500	,48378	48
		Total	Mexicanos	,3958	,57388	48
			Estadounidenses	,0625	,24462	48
			Total	,2292	,46970	96
Mixto	20-41	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,70711	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,1875	,54391	16
		Total	Mexicanos	,1250	,50000	16
			Estadounidenses	,0625	,25000	16
			Total	,0938	,39015	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16
		Total	Mexicanos	,1250	,34157	16
			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,0625	,24593	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,0625	,25000	16
		Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0625	,25000	16
	Total	Mexicanos	,0625	,25000	16	
		Estadounidenses	,0625	,25000	16	
		Total	,0625	,24593	32	
	Total	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	24
			Estadounidenses	,0417	,20412	24
			Total	,0208	,14434	48
		Superior	Mexicanos	,2083	,50898	24
			Estadounidenses	,0417	,20412	24
			Total	,1250	,39275	48
Total		Mexicanos	,1042	,37129	48	
		Estadounidenses	,0417	,20194	48	
		Total	,0729	,29894	96	

Tabla 14. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos, y las dos culturas de procedencia con respecto al grado de generalidad del concepto frontera.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	General	9,375 <sup>a</sup>	11	,852	1,975	,041
	Particular	3,958 <sup>b</sup>	11	,360	1,778	,071
	Mixto	,865 <sup>c</sup>	11	,079	,866	,576
Intersección	General	108,375	1	108,375	251,131	,000
	Particular	5,042	1	5,042	24,912	,000
	Mixto	,510	1	,510	5,623	,020
Generación	General	1,000	2	,500	1,159	,319
	Particular	,083	2	,042	,206	,814
	Mixto	,021	2	,010	,115	,892
Escolaridad	General	5,042	1	5,042	11,683	<b>,001</b>
	Particular	,042	1	,042	,206	,651
	Mixto	,260	1	,260	2,869	,094
Cultura de procedencia	General	,042	1	,042	,097	,757
	Particular	2,667	1	2,667	13,176	<b>,000</b>
	Mixto	,094	1	,094	1,033	,312
Generación * Escolaridad	General	1,083	2	,542	1,255	,290
	Particular	,583	2	,292	1,441	,242
	Mixto	,146	2	,073	,803	,451
Generación * Cultura de procedencia	General	,583	2	,292	,676	,511
	Particular	,083	2	,042	,206	,814
	Mixto	,063	2	,031	,344	,710
Escolaridad * Cultura de procedencia	General	1,042	1	1,042	2,414	,124
	Particular	,167	1	,167	,824	,367
	Mixto	,260	1	,260	2,869	,094
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	General	,583	2	,292	,676	,511
	Particular	,333	2	,167	,824	,442
	Mixto	,021	2	,010	,115	,892
Error	General	36,250	84	,432		
	Particular	17,000	84	,202		
	Mixto	7,625	84	,091		
Total	General	154,000	96			
	Particular	26,000	96			
	Mixto	9,000	96			
Total corregida	General	45,625	95			
	Particular	20,958	95			
	Mixto	8,490	95			

a. R cuadrado = ,205 (R cuadrado corregida = ,101)

b. R cuadrado = ,189 (R cuadrado corregida = ,083)

c. R cuadrado = ,102 (R cuadrado corregida = -,016)

**Tabla 15. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de la variable grado de generalidad.**

Grado de generalidad en función del nivel educativo		
	Básica	Superior
General	40	62
Particular	12	12
Mixto	1	6
Total	53	80

Tabla 16. Tabla de frecuencias. Grado de generalización en función del nivel educativo.

Grado de generalidad en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
General	52	50
Particular	21	3
Mixto	5	2
Total	78	55

Tabla 17. Tabla de frecuencias. Grado de generalización en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la tabla 15, existieron diferencias significativas en cuanto al grado de generalidad del concepto en relación con las variables explicativas “escolarización” y “cultura de procedencia”. En la variable explicativa “escolarización” el dato significativo se obtuvo con el tipo de concepto general ( $F=11,683$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,001$ ). Sin embargo, la variable explicativa “cultura de procedencia” influyó de manera significativa en el tipo de concepto particular ( $F=13,176$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

Según las tablas 14 y 16, las personas de nivel educativo educación superior emitieron como media mayor cantidad de enunciados de tipo general, en relación con los de educación básica, que como media emitieron menos enunciados con este nivel de generalidad.

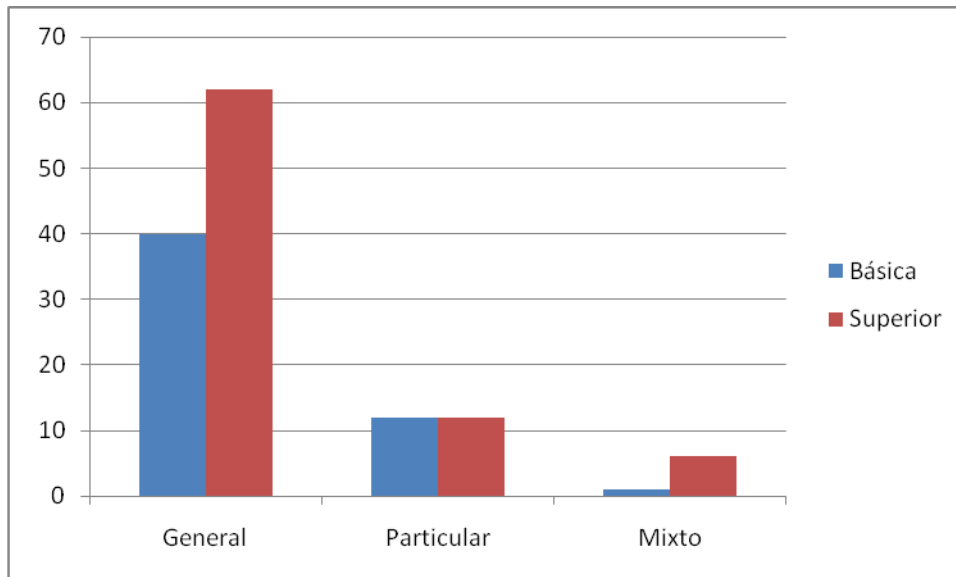


Figura 5. Grado de generalización en función de la escolarización.

Como puede observarse en la figura 5, los/las sujetos del nivel educativo superior se expresaron con mayor cantidad de enunciados de carácter general que las personas de educación básica. Podemos observar, además, que en los enunciados de tipo particular no varía entre los participantes, encontrando nuevamente algunas diferencias, aunque no estadísticamente significativas, en los enunciados de carácter mixto.

En las tablas 14 y 17 se muestra también como la cultura de procedencia influyó en la generalidad del concepto específicamente en el tipo de enunciado particular, ya que los mexicanos utilizaron como media mayor cantidad de enunciados de este tipo que los estadounidenses.

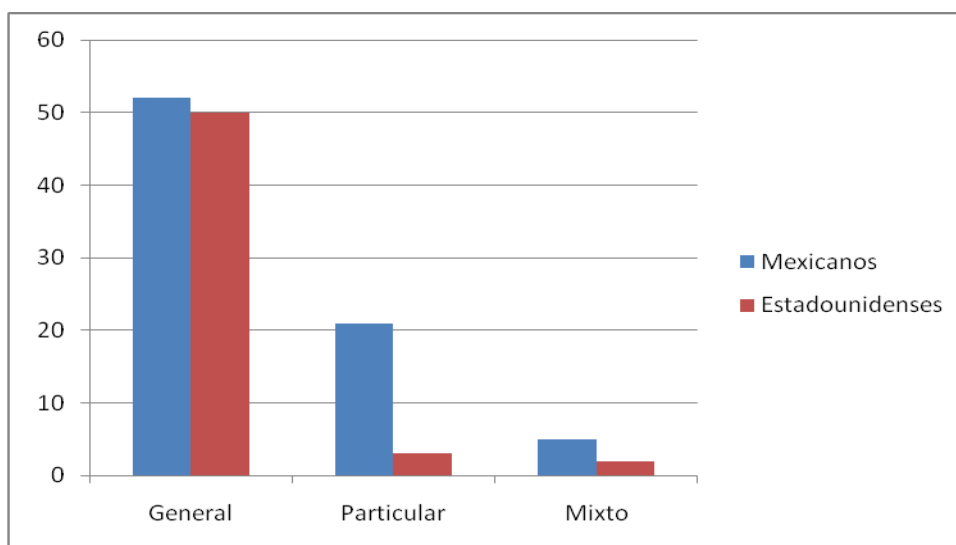


Figura 6. Grado de generalización en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la figura 6, los/las sujetos usaron predominantemente un discurso general, independientemente de la cultura de procedencia. Sin embargo, ésta sí influyó significativamente en el discurso particular, ya que los mexicanos lo usaron más frecuentemente que los estadounidenses.

#### 2.4. Resultados sobre los personajes implicados en los enunciados

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N	
Sin personajes	20-41	Básica	Mexicanos	,7500	,70711	8	
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8	
			Total	1,0000	,63246	16	
		Superior	Mexicanos	1,0000	,75593	8	
			Estadounidenses	1,0000	,75593	8	
			Total	1,0000	,73030	16	
		Total	Mexicanos	,8750	,71880	16	
			Estadounidenses	1,1250	,61914	16	
			Total	1,0000	,67202	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	,8750	,35355	8
				Estadounidenses	,8750	,64087	8
				Total	,8750	,50000	16
	Superior		Mexicanos	1,2500	,70711	8	
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8	
			Total	1,2500	,57735	16	
	Total		Mexicanos	1,0625	,57373	16	
			Estadounidenses	1,0625	,57373	16	
			Total	1,0625	,56440	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8
				Estadounidenses	,6250	,51755	8
				Total	,6250	,61914	16
		Superior	Mexicanos	1,1250	,83452	8	
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8	
			Total	1,1875	,65511	16	
		Total	Mexicanos	,8750	,80623	16	
			Estadounidenses	,9375	,57373	16	
			Total	,9063	,68906	32	
		Total	Básica	Mexicanos	,7500	,60792	24
				Estadounidenses	,9167	,58359	24
				Total	,8333	,59549	48
	Superior		Mexicanos	1,1250	,74089	24	
			Estadounidenses	1,1667	,56466	24	
Total			1,1458	,65199	48		
Total	Mexicanos		,9375	,69669	48		
	Estadounidenses		1,0417	,58194	48		
	Total		,9896	,64064	96		

Personajes genéricos	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,7500	,88641	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,4375	,72744	16
		Total	Mexicanos	,5000	,73030	16
			Estadounidenses	,0625	,25000	16
			Total	,2813	,58112	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,70711	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,50000	16
		Total	Mexicanos	,1250	,50000	16
			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,0625	,35355	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,70711	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,2500	,57735	16
		Total	Mexicanos	,1875	,54391	16
			Estadounidenses	,1875	,40311	16
			Total	,1875	,47093	32
	Total	Básica	Mexicanos	,1250	,33783	24
			Estadounidenses	,0417	,20412	24
			Total	,0833	,27931	48
		Superior	Mexicanos	,4167	,77553	24
			Estadounidenses	,1250	,33783	24
Total			,2708	,60983	48	
Total		Mexicanos	,2708	,60983	48	
		Estadounidenses	,0833	,27931	48	
		Total	,1771	,48111	96	
Personajes próximos	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,2500	,57735	16
		Total	Mexicanos	,3125	,60208	16
			Estadounidenses	,0625	,25000	16
			Total	,1875	,47093	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1250	,34157	16

		Superior	Mexicanos	,7500	,70711	8	
			Estadounidenses	,0000	,00000	8	
			Total	,3750	,61914	16	
	Total	Total	Mexicanos	,5000	,63246	16	
			Estadounidenses	,0000	,00000	16	
			Total	,2500	,50800	32	
		67-82	Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8
				Estadounidenses	,0000	,00000	8
				Total	,3125	,60208	16
	Superior	Mexicanos	,2500	,70711	8		
		Estadounidenses	,0000	,00000	8		
		Total	,1250	,50000	16		
	Total	Mexicanos	,4375	,72744	16		
		Estadounidenses	,0000	,00000	16		
		Total	,2188	,55267	32		
	Total	Básica	Mexicanos	,3750	,57578	24	
			Estadounidenses	,0000	,00000	24	
			Total	,1875	,44513	48	
		Superior	Mexicanos	,4583	,72106	24	
			Estadounidenses	,0417	,20412	24	
			Total	,2500	,56493	48	
Total		Mexicanos	,4167	,64687	48		
		Estadounidenses	,0208	,14434	48		
		Total	,2188	,50686	96		

Tabla 18. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a los personajes implicados en el enunciado.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Sin personajes	5,115 <sup>a</sup>	11	,465	1,153	,332
	Personajes genéricos	3,865 <sup>b</sup>	11	,351	1,628	,106
	Personajes próximos	5,781 <sup>c</sup>	11	,526	2,370	,013
Intersección	Sin personajes	94,010	1	94,010	233,118	,000
	Personajes genéricos	3,010	1	3,010	13,952	,000
	Personajes próximos	4,594	1	4,594	20,718	,000
Generación	Sin personajes	,396	2	,198	,491	,614
	Personajes genéricos	,771	2	,385	1,786	,174
	Personajes próximos	,063	2	,031	,141	,869
Escolaridad	Sin personajes	2,344	1	2,344	5,812	<b>,018</b>
	Personajes genéricos	,844	1	,844	3,910	<b>,051</b>
	Personajes próximos	,094	1	,094	,423	,517
Cultura de procedencia	Sin personajes	,260	1	,260	,646	,424
	Personajes genéricos	,844	1	,844	3,910	<b>,051</b>
	Personajes próximos	3,760	1	3,760	16,960	<b>,000</b>
Generación * Escolaridad	Sin personajes	1,312	2	,656	1,627	,203
	Personajes genéricos	,188	2	,094	,434	,649

	Personajes próximos	,813	2	,406	1,832	,166
Generación * Cultura de procedencia	Sin personajes	,271	2	,135	,336	,716
	Personajes genéricos	,812	2	,406	1,883	,159
	Personajes próximos	,271	2	,135	,611	,545
Escolaridad * Cultura de procedencia	Sin personajes	,094	1	,094	,232	,631
	Personajes genéricos	,260	1	,260	1,207	,275
	Personajes próximos	,010	1	,010	,047	,829
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Sin personajes	,438	2	,219	,542	,583
	Personajes genéricos	,146	2	,073	,338	,714
	Personajes próximos	,771	2	,385	1,738	,182
Error	Sin personajes	33,875	84	,403		
	Personajes genéricos	18,125	84	,216		
	Personajes próximos	18,625	84	,222		
Total	Sin personajes	133,000	96			
	Personajes genéricos	25,000	96			
	Personajes próximos	29,000	96			
Total corregida	Sin personajes	38,990	95			
	Personajes genéricos	21,990	95			
	Personajes próximos	24,406	95			

a. R cuadrado = ,131 (R cuadrado corregida = ,017)

b. R cuadrado = ,176 (R cuadrado corregida = ,068)

c. R cuadrado = ,237 (R cuadrado corregida = ,137)

Tabla 19. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de los personajes implicados en los enunciados.

Personajes implicados en función de la escolarización		
	Básica	Superior
Sin personajes	40	55
Personajes genéricos	4	13
Personajes próximos	9	12
Total	53	80

Tabla 20. Tabla de frecuencias. Personajes implicados en función del nivel educativo.

Personajes implicados en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
Sin personajes	45	50
Personajes genéricos	13	4
Personajes próximos	20	1
Total	78	55

Tabla 21. Tabla de frecuencias. Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.



Como puede observarse en la tabla 19, existieron diferencias significativas en cuanto a los personajes implicados en el concepto de frontera en relación con las variables explicativas de “escolarización” y “cultura de procedencia”. En relación al nivel de escolarización, se obtuvieron dos datos significativos, uno en la categoría sin personajes ( $F=5,812$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,018$ ) y otro en la categoría personajes genéricos ( $F=3,910$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,051$ ). En la variable explicativa de “cultura de procedencia”, también se obtuvieron dos datos significativos, uno en la categoría personajes genéricos ( $F=3,910$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,051$ ) y otro en la de personajes próximos ( $F=16,960$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

Según podemos observar, en las tablas 18 y 20, la escolaridad influyó en la medida que las personas de nivel educativo superior usaron más enunciados en los que no se hacía alusión explícita a algún personaje. El nivel de escolarización influyó también en cuanto a los personajes de tipo genérico contenidos en los enunciados, ya que las personas con nivel educativo superior emplearon mayor cantidad de enunciados de tipo genérico que las personas de educación básica.

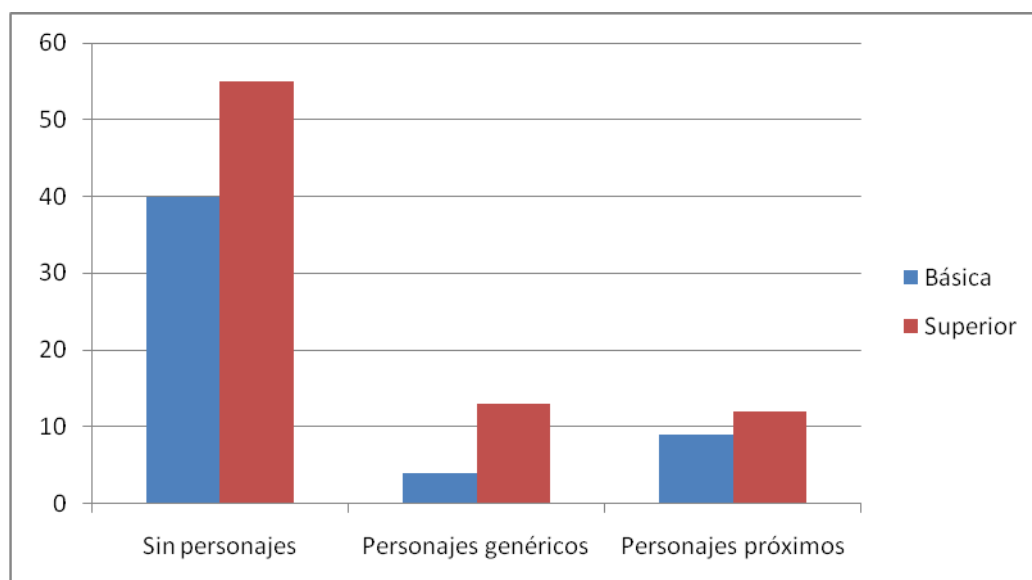


Figura 7. Personajes implicados en función de la escolarización.

Como puede observarse en la figura 7, los sujetos del nivel educativo superior emitieron mayor cantidad de enunciados sin personajes o utilizando personajes genéricos en relación con los sujetos de educación básica.

En relación a los resultados obtenidos en esta variable de respuesta en función de la variable “cultura de procedencia” decir que, en el primer lugar, los mexicanos profirieron mayor cantidad de enunciados de tipo genérico en relación con los estadounidenses. En segundo lugar, tal como se puede observar en las tablas 18 y 21, fueron los mexicanos quienes utilizaron mayor cantidad de enunciados con personajes próximos en la definición del concepto de frontera. Ambos datos pueden constatarse en la figura 8 que presentamos a continuación.

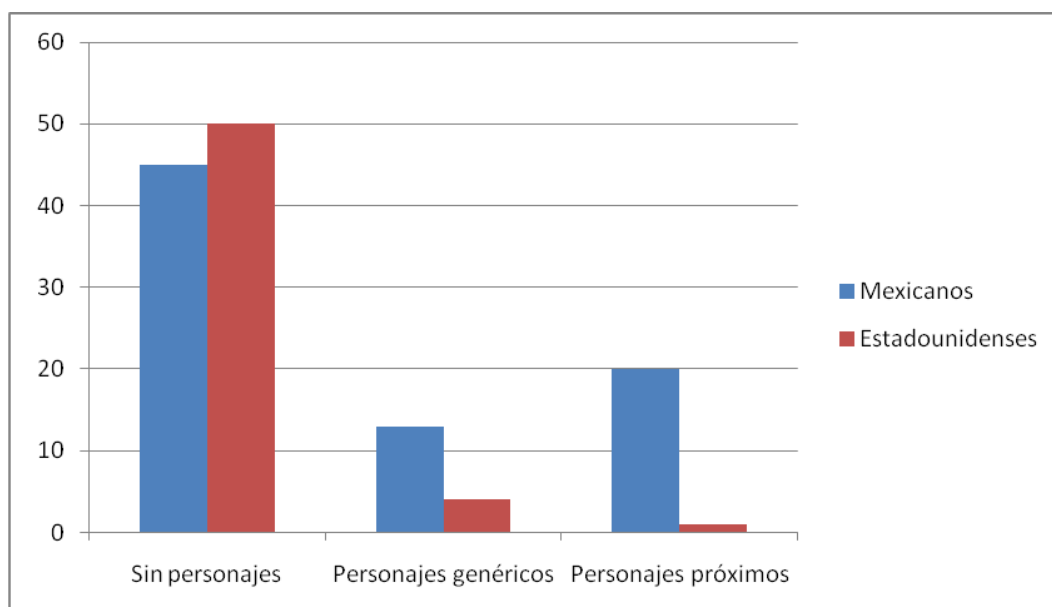


Figura 8. Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.

### 2.5. Resultados sobre los protagonistas de los enunciados

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Presencia del yo	20-41	Básica	Mexicanos	,5000	,53452	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,2500	,44721	16
		Superior	Mexicanos	,5000	,75593	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,3125	,60208	16
		Total	Mexicanos	,5000	,63246	16
			Estadounidenses	,0625	,25000	16
			Total	,2812	,52267	32

	42-64	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1875	,40311	16
		Superior	Mexicanos	,7500	,70711	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,3750	,61914	16
	Total	Mexicanos	,5625	,62915	16	
		Estadounidenses	,0000	,00000	16	
		Total	,2812	,52267	32	
	67-82	Básica	Mexicanos	,5000	,53452	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,2500	,44721	16
Superior		Mexicanos	,2500	,70711	8	
		Estadounidenses	,0000	,00000	8	
		Total	,1250	,50000	16	
	Total	Mexicanos	,3750	,61914	16	
		estadounidenses	,0000	,00000	16	
		Total	,1875	,47093	32	
	Básica	Mexicanos	,4583	,50898	24	
		Estadounidenses	,0000	,00000	24	
		Total	,2292	,42474	48	
		Superior	Mexicanos	,5000	,72232	24
			Estadounidenses	,0417	,20412	24
			Total	,2708	,57388	48
Total	Mexicanos	,4792	,61849	48		
	Estadounidenses	,0208	,14434	48		
	Total	,2500	,50262	96		
Ausencia del yo	20-41	Básica	Mexicanos	,7500	,70711	8
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8
			Total	1,0000	,63246	16
		Superior	Mexicanos	1,6250	,51755	8
			Estadounidenses	1,1250	,64087	8
			Total	1,3750	,61914	16
		Total	Mexicanos	1,1875	,75000	16
			Estadounidenses	1,1875	,54391	16
			Total	1,1875	,64446	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,7500	,46291	8
			Estadounidenses	,8750	,64087	8
			Total	,8125	,54391	16
		Superior	Mexicanos	1,5000	1,19523	8
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8
			Total	1,3750	,88506	16
		Total	Mexicanos	1,1250	,95743	16
			Estadounidenses	1,0625	,57373	16
			Total	1,0938	,77707	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,8750	,64087	8
			Estadounidenses	,7500	,46291	8
			Total	,8125	,54391	16

		Superior	Mexicanos	1,3750	,74402	8
			Estadounidenses	1,5000	,53452	8
			Total	1,4375	,62915	16
		Total	Mexicanos	1,1250	,71880	16
			Estadounidenses	1,1250	,61914	16
			Total	1,1250	,65991	32
	Total	Básica	Mexicanos	,7917	,58823	24
			Estadounidenses	,9583	,55003	24
			Total	,8750	,56962	48
		Superior	Mexicanos	1,5000	,83406	24
			Estadounidenses	1,2917	,55003	24
			Total	1,3958	,70679	48
Total	Mexicanos	1,1458	,79866	48		
	Estadounidenses	1,1250	,56962	48		
	Total	1,1354	,69008	96		

Tabla 22. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a los protagonistas de los anunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Presencia del yo	6,250 <sup>a</sup>	11	,568	2,689	,005
	Ausencia del yo	9,365 <sup>b</sup>	11	,851	1,993	,039
Intersección	Presencia del yo	6,000	1	6,000	28,394	,000
	Ausencia del yo	123,760	1	123,760	289,780	,000
Generación	Presencia del yo	,188	2	,094	,444	,643
	Ausencia del yo	,146	2	,073	,171	,843
Escolaridad	Presencia del yo	,042	1	,042	,197	,658
	Ausencia del yo	6,510	1	6,510	15,244	<b>,000</b>
Cultura de procedencia	Presencia del yo	5,042	1	5,042	23,859	<b>,000</b>
	Ausencia del yo	,010	1	,010	,024	,876
Generación * Escolaridad	Presencia del yo	,396	2	,198	,937	,396
	Ausencia del yo	,271	2	,135	,317	,729
Generación * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,146	2	,073	,345	,709
	Ausencia del yo	,021	2	,010	,024	,976
Escolaridad * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,000	1	,000	,000	1,000
	Ausencia del yo	,844	1	,844	1,976	,164
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,438	2	,219	1,035	,360
	Ausencia del yo	1,562	2	,781	1,829	,167
Error	Presencia del yo	17,750	84	,211		
	Ausencia del yo	35,875	84	,427		
Total	Presencia del yo	30,000	96			
	Ausencia del yo	169,000	96			
Total corregida	Presencia del yo	24,000	95			
	Ausencia del yo	45,240	95			

a. R cuadrado = ,260 (R cuadrado corregida = ,164)

b. R cuadrado = ,207 (R cuadrado corregida = ,103)

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Presencia del yo	6,250 <sup>a</sup>	11	,568	2,689	,005
	Ausencia del yo	9,365 <sup>b</sup>	11	,851	1,993	,039
Intersección	Presencia del yo	6,000	1	6,000	28,394	,000
	Ausencia del yo	123,760	1	123,760	289,780	,000
Generación	Presencia del yo	,188	2	,094	,444	,643
	Ausencia del yo	,146	2	,073	,171	,843
Escolaridad	Presencia del yo	,042	1	,042	,197	,658
	Ausencia del yo	6,510	1	6,510	15,244	<b>,000</b>
Cultura de procedencia	Presencia del yo	5,042	1	5,042	23,859	<b>,000</b>
	Ausencia del yo	,010	1	,010	,024	,876
Generación * Escolaridad	Presencia del yo	,396	2	,198	,937	,396
	Ausencia del yo	,271	2	,135	,317	,729
Generación * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,146	2	,073	,345	,709
	Ausencia del yo	,021	2	,010	,024	,976
Escolaridad * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,000	1	,000	,000	1,000
	Ausencia del yo	,844	1	,844	1,976	,164
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,438	2	,219	1,035	,360
	Ausencia del yo	1,562	2	,781	1,829	,167
Error	Presencia del yo	17,750	84	,211		
	Ausencia del yo	35,875	84	,427		
Total	Presencia del yo	30,000	96			
	Ausencia del yo	169,000	96			
Total corregida	Presencia del yo	24,000	95			
	Ausencia del yo	45,240	95			

a. R cuadrado = ,260 (R cuadrado corregida = ,164)

b. R cuadrado = ,207 (R cuadrado corregida = ,103)

Tabla 23. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de protagonista de los enunciados

Protagonista en función de la escolaridad		
	Básica	Superior
Presencia del yo	11	13
Ausencia del yo	42	67
Total	53	80

Tabla 24. Tabla de frecuencias. Protagonistas de los enunciados en función del nivel educativo.

Protagonista en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
Presencia del yo	23	1
Ausencia del yo	55	54
Total	78	55

Tabla 25. Tabla de frecuencias. Protagonistas de los enunciados en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la tabla 23, existieron diferencias significativas en cuanto a los protagonistas del enunciado en relación con las variables explicativas “escolarización” y “cultura de procedencia”. La escolarización influyó significativamente en la ausencia del yo ( $F=15,244$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y la cultura de procedencia influyó de manera significativa en la presencia del yo ( $F=23,859$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

Según se observa en las tablas 22 y 24, así como en la figura 9, las personas de nivel educativo superior utilizaron como media mayor cantidad de enunciados con ausencia del yo al contestar a la pregunta de la definición de frontera, en comparación con las personas de menor nivel de escolarización. En cuanto a enunciados con presencia del yo, hay poca diferencia por lo que no resultó significativo en el análisis estadístico.

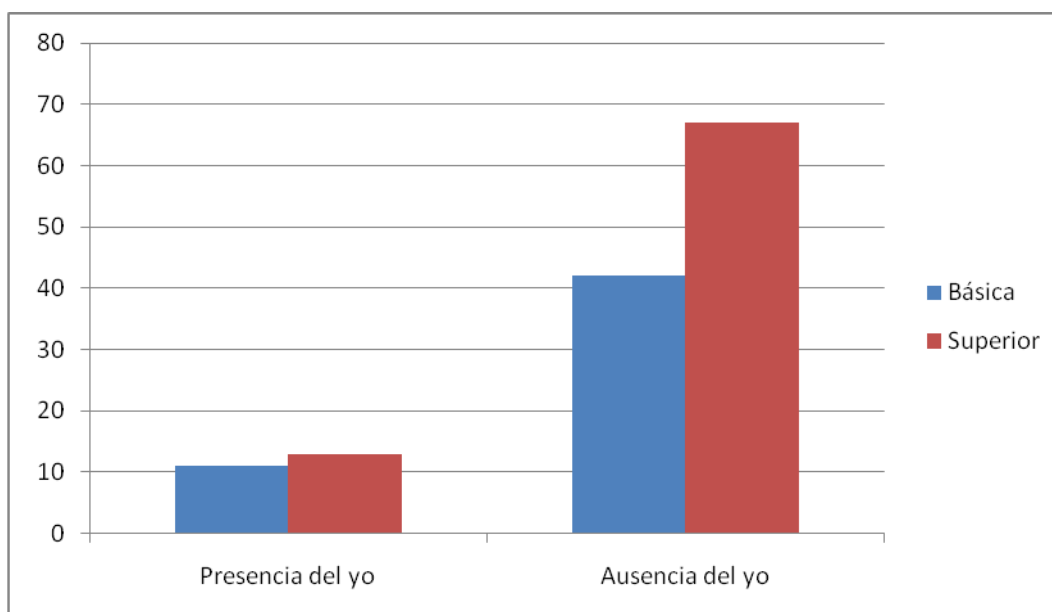


Figura 9. Protagonistas de los enunciados en función de la escolarización.

De la misma manera, en la tabla 22 y 25, así como en la figura 10, se puede observar como la cultura de procedencia influyó en la presencia del yo como protagonista en los enunciados proferidos al definir el concepto de frontera. Así, los mexicanos proferieron mayor cantidad de enunciados donde aparecen como protagonistas en la definición de frontera, mientras que los estadounidenses tienen, según la media obtenida, menos enunciados donde

aparezcan como protagonistas. La respuesta de ausencia del yo no se vio influenciada de manera significativa por la cultura de procedencia.

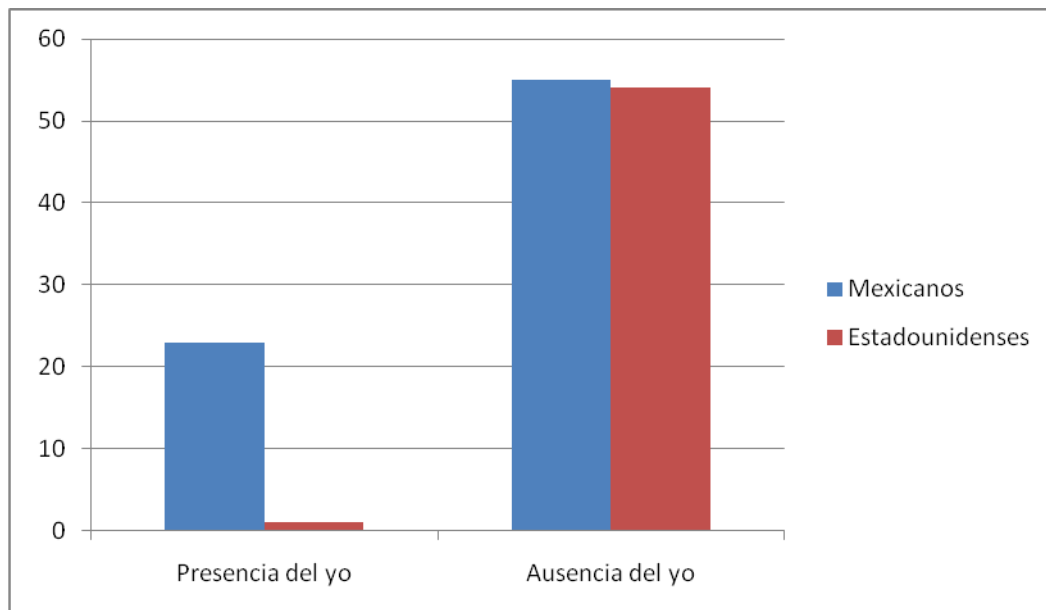


Figura 10. Protagonistas de los enunciados en función de la cultura de procedencia.

### 3.- Resultados de la pregunta 2: el concepto de habitante de frontera

A continuación se muestran los resultados obtenidos para las medidas cuantitativas de la variable cualitativa concepto de “habitante de la frontera”. De la cual se analizaron: (3.1.) el número de enunciados emitidos, (3.2.) el tipo de concepto, (3.3.) orientación de los enunciados, (3.4.) el grado de generalidad de los enunciados, (3.5.) los personajes implicados en los enunciados y (3.6.) protagonista de los enunciados. Los efectos de dichas variables se contemplaron en función de las tres variables explicativas: generación, escolarización y cultura de procedencia, así como de la interacción de las mismas variables.

#### 3.1. Resultados sobre el número de enunciados totales

Generación	Escolarización	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
20-41	Básica	Mexicanos	1,6250	1,06066	8
		Estadounidenses	1,1250	,35355	8
		Total	1,3750	,80623	16

	Superior	Mexicanos	2,7500	2,18763	8
		Estadounidenses	2,1250	,99103	8
		Total	2,4375	1,67207	16
	Total	Mexicanos	2,1875	1,75950	16
		Estadounidenses	1,6250	,88506	16
		Total	1,9063	1,39952	32
42-64	Básica	Mexicanos	2,7500	,88641	8
		Estadounidenses	1,5000	,75593	8
		Total	2,1250	1,02470	16
	Superior	Mexicanos	3,3750	2,92465	8
		Estadounidenses	1,7500	1,16496	8
		Total	2,5625	2,30850	16
	Total	Mexicanos	3,0625	2,11246	16
		Estadounidenses	1,6250	,95743	16
		Total	2,3437	1,77090	32
67-82	Básica	Mexicanos	3,1250	2,10017	8
		Estadounidenses	2,1250	,99103	8
		Total	2,6250	1,66833	16
	Superior	Mexicanos	1,8750	,83452	8
		Estadounidenses	2,5000	1,19523	8
		Total	2,1875	1,04682	16
	Total	Mexicanos	2,5000	1,67332	16
		Estadounidenses	2,3125	1,07819	16
		Total	2,4062	1,38795	32
Total	Básica	Mexicanos	2,5000	1,53226	24
		Estadounidenses	1,5833	,82970	24
		Total	2,0417	1,30398	48
	Superior	Mexicanos	2,6667	2,16025	24
		Estadounidenses	2,1250	1,11560	24
		Total	2,3958	1,72268	48
	Total	Mexicanos	2,5833	1,85465	48
		Estadounidenses	1,8542	1,01036	48
		Total	2,2188	1,53007	96

Tabla 26. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia en relación con el número de enunciadados.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	41,781 <sup>a</sup>	11	3,798	1,766	,073
Intersección	472,594	1	472,594	219,781	,000
Generación	4,750	2	2,375	1,104	,336
Escolarización	3,010	1	3,010	1,400	,240
Cultura de procedencia	12,760	1	12,760	5,934	<u>,017</u>
Generación * Escolarización	9,083	2	4,542	2,112	,127
Generación * Cultura de procedencia	6,583	2	3,292	1,531	,222
Escolarización * Cultura de procedencia	,844	1	,844	,392	,533



Generación * Escolarización * Cultura de procedencia	4,750	2	2,375	1,104	,336
Error	180,625	84	2,150		
Total	695,000	96			
Total corregida	222,406	95			

a. R cuadrado = ,188 (R cuadrado corregida = ,082)

Tabla 27. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al número total de enunciados.

Total de enunciados en función de la cultura de procedencia		
Enunciados	Mexicanos	Estadounidenses
		124

Tabla 28. Tabla de frecuencias. Número de enunciados proferidos en función de la cultura de procedencia.

Como puede observarse en la tabla 27, existieron diferencias significativas en cuanto al número total de enunciados proferidos por los sujetos de la muestra, en relación con la variable explicativa “cultura de procedencia” ( $F= 5934$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,017$ ).

La tabla 28 y la figura 11, nos muestran como los mexicanos emitieron mayor cantidad de enunciados cuando se les preguntó acerca del concepto de habitante de la frontera.

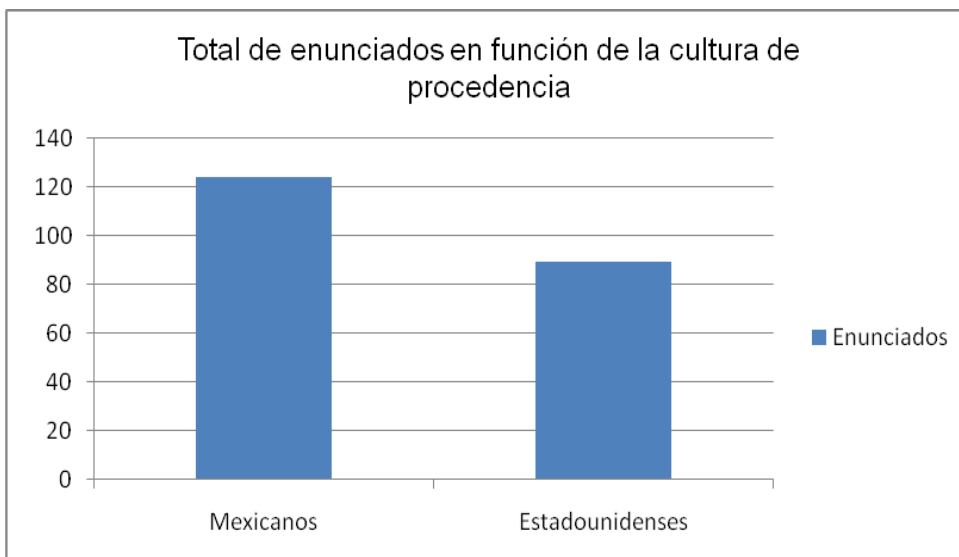


Figura 11. Número total de enunciados en función de la cultura de procedencia.

### 3.2. Resultados sobre los tipos de conceptos de habitante de la frontera

	Generación	Escolarización	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Psicológicos	20-41	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,2500	,44721	16
		Superior	Mexicanos	,6250	1,18773	8
			Estadounidenses	,5000	,53452	8
			Total	,5625	,89209	16
		Total	Mexicanos	,5000	,89443	16
			Estadounidenses	,3125	,47871	16
			Total	,4063	,71208	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3750	,50000	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,1875	,54391	16
		Total	Mexicanos	,3750	,61914	16
			Estadounidenses	,1875	,40311	16
			Total	,2812	,52267	32
67-82	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8	
		Estadounidenses	,3750	,51755	8	
		Total	,2500	,44721	16	
		Superior	Mexicanos	,5000	,75593	8
			Estadounidenses	,5000	,75593	8
			Total	,5000	,73030	16
	Total	Mexicanos	,3125	,60208	16	
		Estadounidenses	,4375	,62915	16	
		Total	,3750	,60907	32	
	Total	Básica	Mexicanos	,2917	,46431	24
			Estadounidenses	,2917	,46431	24
			Total	,2917	,45934	48
Superior		Mexicanos	,5000	,88465	24	
		Estadounidenses	,3333	,56466	24	
		Total	,4167	,73899	48	
Total		Mexicanos	,3958	,70679	48	
		Estadounidenses	,3125	,51183	48	
		Total	,3542	,61523	96	
Físico	20-41	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,0625	,25000	16
		Total	Mexicanos	,0000	,00000	16

			Estadounidenses	,0625	,25000	16
			Total	,0313	,17678	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,0625	,25000	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,2500	,44721	16
		Total	Mexicanos	,1875	,40311	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			Total	,1563	,36890	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,1875	,40311	16
		Total	Mexicanos	,0625	,25000	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			Total	,0938	,29614	32
	Total	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	24
			Estadounidenses	,0417	,20412	24
			Total	,0208	,14434	48
		Superior	Mexicanos	,1667	,38069	24
			Estadounidenses	,1667	,38069	24
			Total	,1667	,37662	48
		Total	Mexicanos	,0833	,27931	48
			Estadounidenses	,1042	,30871	48
			Total	,0938	,29301	96
Sociológicos	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,2500	,44721	16
		Superior	Mexicanos	1,0000	1,19523	8
			Estadounidenses	,8750	,35355	8
			Total	,9375	,85391	16
		Total	Mexicanos	,6250	,95743	16
			Estadounidenses	,5625	,51235	16
			Total	,5938	,75602	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3750	,61914	16
		Superior	Mexicanos	1,1250	1,45774	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,7500	1,12546	16
		Total	Mexicanos	,7500	1,18322	16
			Estadounidenses	,3750	,50000	16
			Total	,5625	,91361	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,5000	,75593	8

			Estadounidenses	,7500	,70711	8
			Total	,6250	,71880	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,2500	,44721	16
		Total	Mexicanos	,4375	,62915	16
			Estadounidenses	,4375	,62915	16
			Total	,4375	,61892	32
	Total	Básica	Mexicanos	,3750	,64690	24
			Estadounidenses	,4583	,58823	24
			Total	,4167	,61310	48
		Superior	Mexicanos	,8333	1,12932	24
			Estadounidenses	,4583	,50898	24
			Total	,6458	,88701	48
		Total	Mexicanos	,6042	,93943	48
			Estadounidenses	,4583	,54415	48
			Total	,5313	,76713	96
Contextual	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3125	,47871	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,0625	,25000	16
		Total	Mexicanos	,1250	,34157	16
			Estadounidenses	,2500	,44721	16
			Total	,1875	,39656	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,8750	1,45774	8
			Estadounidenses	,6250	,91613	8
			Total	,7500	1,18322	16
		Superior	Mexicanos	,8750	2,10017	8
			Estadounidenses	,2500	,70711	8
			Total	,5625	1,54785	16
		Total	Mexicanos	,8750	1,74642	16
			Estadounidenses	,4375	,81394	16
			Total	,6563	1,35859	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	,2500	,70711	8
			Total	,3125	,70415	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,74402	8
			Estadounidenses	1,0000	,92582	8
			Total	,6875	,87321	16
Total		Mexicanos	,3750	,71880	16	
		Estadounidenses	,6250	,88506	16	
		Total	,5000	,80322	32	
Total	Básica	Mexicanos	,5000	,97802	24	
		Estadounidenses	,4167	,71728	24	
		Total	,4583	,84949	48	
	Superior	Mexicanos	,4167	1,28255	24	

			Estadounidenses	,4583	,77903	24
			Total	,4375	1,04995	48
		Total	Mexicanos	,4583	1,12908	48
			Estadounidenses	,4375	,74108	48
			Total	,4479	,95001	96
Caracterológico	20-41	Básica	Mexicanos	,7500	1,48805	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,5625	1,09354	16
		Superior	Mexicanos	1,0000	1,19523	8
			Estadounidenses	,5000	1,06904	8
			Total	,7500	1,12546	16
		Total	Mexicanos	,8750	1,31022	16
			Estadounidenses	,4375	,81394	16
			Total	,6562	1,09572	32
	42-64	Básica	Mexicanos	1,1250	1,12599	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,5625	,96393	16
		Superior	Mexicanos	,6250	1,40789	8
			Estadounidenses	1,0000	1,60357	8
			Total	,8125	1,47054	16
		Total	Mexicanos	,8750	1,25831	16
			Estadounidenses	,5000	1,21106	16
			Total	,6875	1,22967	32
	67-82	Básica	Mexicanos	1,5000	1,30931	8
			Estadounidenses	,7500	1,16496	8
			Total	1,1250	1,25831	16
		Superior	Mexicanos	,5000	1,06904	8
			Estadounidenses	,6250	,74402	8
			Total	,5625	,89209	16
		Total	Mexicanos	1,0000	1,26491	16
			Estadounidenses	,6875	,94648	16
			Total	,8438	1,11034	32
	Total	Básica	Mexicanos	1,1250	1,29590	24
			Estadounidenses	,3750	,76967	24
			Total	,7500	1,12041	48
		Superior	Mexicanos	,7083	1,19707	24
			Estadounidenses	,7083	1,16018	24
			Total	,7083	1,16616	48
		Total	Mexicanos	,9167	1,25195	48
			Estadounidenses	,5417	,98841	48
			Total	,7292	1,13767	96
No contesta	20-41	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Total	Mexicanos	,0000	,00000	16

			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,0000	,00000	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
		Total	Mexicanos	,0000	,00000	16
			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,0000	,00000	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,6250	1,18773	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,3125	,87321	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,0000	,00000	16
	Total	Total	Mexicanos	,3125	,87321	16
			Estadounidenses	,0000	,00000	16
			Total	,1563	,62782	32
		Básica	Mexicanos	,2083	,72106	24
			Estadounidenses	,0000	,00000	24
			Total	,1042	,51528	48
	Superior	Mexicanos	,0000	,00000	24	
		Estadounidenses	,0000	,00000	24	
		Total	,0000	,00000	48	
	Total	Mexicanos	,1042	,51528	48	
		Total	,0521	,36620	96	

Tabla 29. Estadísticos descriptivos que muestran las tres variables de generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al concepto de habitante de la frontera.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Psicológicos	2,958 <sup>a</sup>	11	,269	,685	,749
	Físico	1,281 <sup>b</sup>	11	,116	1,423	,178
	Sociológicos	9,281 <sup>c</sup>	11	,844	1,520	,140
	Contextual	9,115 <sup>d</sup>	11	,829	,908	,536
	Caracterológico	13,458 <sup>e</sup>	11	1,223	,939	,508
	No contesta	2,865 <sup>f</sup>	11	,260	2,215	,021
Intersección	Psicológicos	12,042	1	12,042	30,652	,000
	Físico	,844	1	,844	10,309	,002
	Sociológicos	27,094	1	27,094	48,812	,000
	Contextual	19,260	1	19,260	21,114	,000
	Caracterológico	51,042	1	51,042	39,155	,000
	No contesta	,260	1	,260	2,215	,140

Generación	Psicológicos	,271	2	,135	,345	,709
	Físico	,250	2	,125	1,527	,223
	Sociológicos	,437	2	,219	,394	,676
	Contextual	3,646	2	1,823	1,998	,142
	Caracterológico	,646	2	,323	,248	,781
	No contesta	,521	2	,260	2,215	,115
Escolarización	Psicológicos	,375	1	,375	,955	,331
	Físico	,510	1	,510	6,236	<u>,014</u>
	Sociológicos	1,260	1	1,260	2,271	,136
	Contextual	,010	1	,010	,011	,915
	Caracterológico	,042	1	,042	,032	,859
	No contesta	,260	1	,260	2,215	,140
Cultura de procedencia	Psicológicos	,167	1	,167	,424	,517
	Físico	,010	1	,010	,127	,722
	Sociológicos	,510	1	,510	,920	,340
	Contextual	,010	1	,010	,011	,915
	Caracterológico	3,375	1	3,375	2,589	,111
	No contesta	,260	1	,260	2,215	,140
Generación * Escolarización	Psicológicos	1,187	2	,594	1,511	,227
	Físico	,083	2	,042	,509	,603
	Sociológicos	4,771	2	2,385	4,298	<u>,017</u>
	Contextual	1,896	2	,948	1,039	,358
	Caracterológico	3,271	2	1,635	1,255	,290
	No contesta	,521	2	,260	2,215	,115
Generación * Cultura de procedencia	Psicológicos	,521	2	,260	,663	,518
	Físico	,083	2	,042	,509	,603
	Sociológicos	,646	2	,323	,582	,561
	Contextual	2,146	2	1,073	1,176	,313
	Caracterológico	,063	2	,031	,024	,976
	No contesta	,521	2	,260	2,215	,115
Escolarización * Cultura de procedencia	Psicológicos	,167	1	,167	,424	,517
	Físico	,010	1	,010	,127	,722
	Sociológicos	1,260	1	1,260	2,271	,136
	Contextual	,094	1	,094	,103	,749
	Caracterológico	3,375	1	3,375	2,589	,111
	No contesta	,260	1	,260	2,215	,140
Generación * Escolarización * Cultura de procedencia	Psicológicos	,271	2	,135	,345	,709
	Físico	,333	2	,167	2,036	,137
	Sociológicos	,396	2	,198	,357	,701
	Contextual	1,312	2	,656	,719	,490
	Caracterológico	2,688	2	1,344	1,031	,361
	No contesta	,521	2	,260	2,215	,115
Error	Psicológicos	33,000	84	,393		
	Físico	6,875	84	,082		
	Sociológicos	46,625	84	,555		
	Contextual	76,625	84	,912		
	Caracterológico	109,500	84	1,304		
	No contesta	9,875	84	,118		

Total	Psicológicos	48,000	96			
	Físico	9,000	96			
	Sociológicos	83,000	96			
	Contextual	105,000	96			
	Caracterológico	174,000	96			
	No contesta	13,000	96			
Total corregida	Psicológicos	35,958	95			
	Físico	8,156	95			
	Sociológicos	55,906	95			
	Contextual	85,740	95			
	Caracterológico	122,958	95			
	No contesta	12,740	95			

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = -,038)

b. R cuadrado = ,157 (R cuadrado corregida = ,047)

c. R cuadrado = ,166 (R cuadrado corregida = ,057)

d. R cuadrado = ,106 (R cuadrado corregida = -,011)

e. R cuadrado = ,109 (R cuadrado corregida = -,007)

**Tabla 30. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al tipo de concepto de habitante de la frontera.**

Tipo de concepto en función del nivel de escolarización		
	Básica	Superior
Físico	1	8
Psicológico	14	20
Sociológico	20	32
Contextual	22	21
Caracterológico	36	34
No contesta	5	0
Total	98	115

**Tabla 31. Tabla de frecuencias. Tipo de concepto de habitante de la frontera en función del nivel educativo.**



Variable dependiente	(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error tip.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Psicológicos	20-41	42-64	,1250	,15670	,728	-,2655	,5155
		67-82	,0313	,15670	,980	-,3592	,4217
	42-64	20-41	-,1250	,15670	,728	-,5155	,2655
		67-82	-,0938	,15670	,836	-,4842	,2967
	67-82	20-41	-,0313	,15670	,980	-,4217	,3592
		42-64	,0938	,15670	,836	-,2967	,4842
Físico	20-41	42-64	-,1250	,07152	,223	-,3032	,0532
		67-82	-,0625	,07152	,684	-,2407	,1157
	42-64	20-41	,1250	,07152	,223	-,0532	,3032
		67-82	,0625	,07152	,684	-,1157	,2407
	67-82	20-41	,0625	,07152	,684	-,1157	,2407
		42-64	-,0625	,07152	,684	-,2407	,1157
Sociológicos	20-41	42-64	,0313	,18626	,986	-,4329	,4954
		67-82	,1563	,18626	,704	-,3079	,6204
	42-64	20-41	-,0313	,18626	,986	-,4954	,4329
		67-82	,1250	,18626	,799	-,3392	,5892
	67-82	20-41	-,1563	,18626	,704	-,6204	,3079
		42-64	-,1250	,18626	,799	-,5892	,3392
Contextual	20-41	42-64	-,4688	,23877	,152	-1,0638	,1263
		67-82	-,3125	,23877	,428	-,9075	,2825
	42-64	20-41	,4688	,23877	,152	-,1263	1,0638
		67-82	,1563	,23877	,808	-,4388	,7513
	67-82	20-41	,3125	,23877	,428	-,2825	,9075
		42-64	-,1563	,23877	,808	-,7513	,4388
Caracterológico	20-41	42-64	-,0313	,28544	,994	-,7426	,6801
		67-82	-,1875	,28544	,806	-,8988	,5238
	42-64	20-41	,0313	,28544	,994	-,6801	,7426
		67-82	-,1563	,28544	,861	-,8676	,5551
	67-82	20-41	,1875	,28544	,806	-,5238	,8988
		42-64	,1563	,28544	,861	-,5551	,8676
No contesta	20-41	42-64	,0000	,08572	1,000	-,2136	,2136
		67-82	-,1563	,08572	,196	-,3699	,0574
	42-64	20-41	,0000	,08572	1,000	-,2136	,2136
		67-82	-,1563	,08572	,196	-,3699	,0574
	67-82	20-41	,1563	,08572	,196	-,0574	,3699
		42-64	,1563	,08572	,196	-,0574	,3699

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,118.

Tabla 32. Comparaciones múltiples: Scheffe. Tipo de de concepto de habitante de la frontera en función de la generación.

Tipo de concepto de habitante de la frontera en función de la interacción generación*escolarización						
	Básica			Superior		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
Físico	0	1	0	1	4	3
Psicológico	4	6	4	9	3	8
Sociológico	4	6	10	16	12	4
Contextual	5	12	5	1	9	11
Caracterológico	9	9	18	12	13	9
No contesta	0	0	5	0	0	0
Total	22	34	42	39	41	35

Tabla 33. Tabla de Frecuencias. Tipo de concepto de habitante de la frontera en función de la generación y del nivel educativo.

Como puede observarse en la tabla 30, existieron diferencias significativas en cuanto al tipo de concepto de habitante de la frontera en relación con la variable explicativa “escolarización” con el tipo de concepto físico ( $F=6236$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,014$ ) y la interacción de segundo orden entre “generación\*escolarización” con el tipo de concepto sociológicos ( $F=4298$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,017$ ).

La tabla 31 y la figura 12 nos muestran como las personas del nivel educativo superior emitieron mayor cantidad de conceptos de tipo físico que las personas de nivel educativo básico. Se observa que los sujetos de nivel educativo superior utilizan casi en igual cantidad que las personas de nivel educativo básico conceptos de tipo contextual. Es importante señalar que los enunciados incluidos en no contesta sólo se tuvieron en cuenta para ser contabilizados en las categorías de respuestas de total de enunciados y tipo de conceptos empleados, y no así en el resto de categorías de respuestas analizadas como: orientación de los enunciados, grado de generalidad de los enunciados, personajes implicados en los enunciados y protagonista de los enunciados.

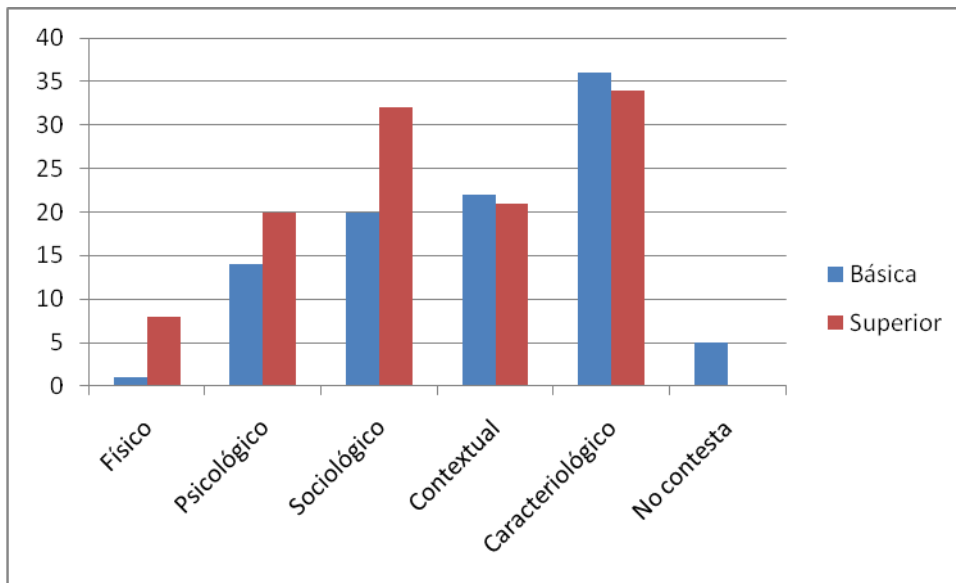


Figura 12. Concepto de habitante de la frontera en función de la escolarización.

Como podemos observar en la tabla 33 y en la figura 13 la interacción entre la generación\*escolarización con el tipo de concepto de habitante de la frontera se muestra significativa en los conceptos de carácter sociológico. Así, se observa que las personas del nivel de escolarización superior emiten como media mayor cantidad de conceptos de tipo sociológico, como ya se marcó como tendencia en la figura 12. Sin embargo, es en los grupos de la generación más joven, como podemos observar en la tabla 32, donde encontramos que estas diferencias se hacen significativas. Para identificar las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos realizamos la prueba de Comparaciones múltiples: Scheffe, considerando el tipo de concepto de habitante de la frontera en función de la generación. Los resultados muestran que no hubo diferencia significativa entre los grupos. Sin embargo, un dato digno de mención en relación a los conceptos de tipo sociológicos es que, como puede observarse en la figura 13, existe un patrón inverso en su frecuencia si comparamos los dos niveles educativos. Así, en el nivel educativo inferior existe una tendencia creciente en el uso de este tipo de concepto a medida que se aumenta la edad; no obstante, en el nivel educativo superior esta tendencia es decreciente de modo más abrupto.

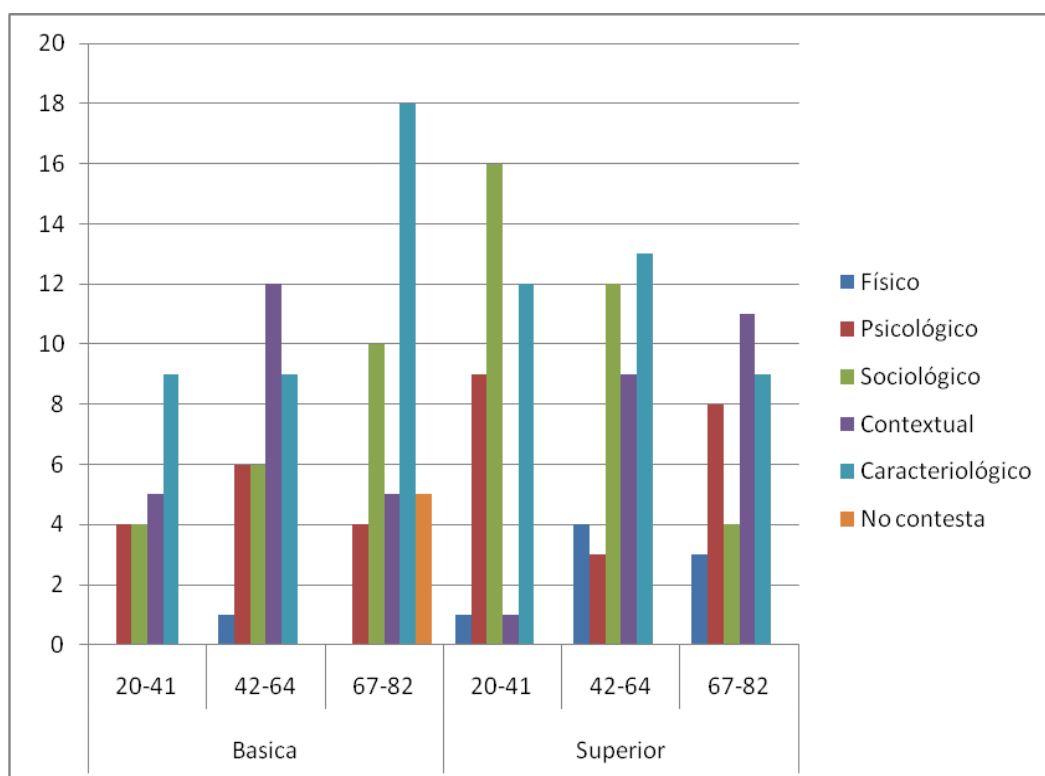


Figura 13. Concepto de habitante de la frontera en función de la escolarización y la generación.

Otra observación de gran significatividad psicológica, aunque no estadística, como veremos en el siguiente capítulo, es el uso que hacen de conceptos de tipo caracterológico las personas de la generación mayor y de escolarización básica. Grupo que es además el único que presenta casos en los que no contesta a la pregunta.

### 3.3. Resultados sobre la orientación de los enunciados del concepto de habitante de la frontera

	Generación	Escolarización	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Positivo	20-41	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3750	,50000	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	1,1250	1,12599	8
			Total	,7500	,93095	16
		Total	Mexicanos	,3750	,50000	16
			Estadounidenses	,7500	,93095	16
			Total	,5625	,75935	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,5000	,75593	8
			Estadounidenses	,5000	,75593	8
			Total	,5000	,73030	16

		Superior	Mexicanos	1,0000	1,51186	8	
			Estadounidenses	,3750	,74402	8	
			Total	,6875	1,19548	16	
		Total	Mexicanos	,7500	1,18322	16	
			Estadounidenses	,4375	,72744	16	
			Total	,5938	,97912	32	
	67-82	Básica	Mexicanos	,8750	1,12599	8	
			Estadounidenses	1,3750	1,06066	8	
			Total	1,1250	1,08781	16	
		Superior	Mexicanos	1,6250	1,18773	8	
			Estadounidenses	,7500	,46291	8	
			Total	1,1875	,98107	16	
		Total	Mexicanos	1,2500	1,18322	16	
			Estadounidenses	1,0625	,85391	16	
			Total	1,1563	1,01947	32	
	Total	Básica	Mexicanos	,5833	,82970	24	
			Estadounidenses	,7500	,89685	24	
			Total	,6667	,85883	48	
Superior		Mexicanos	1,0000	1,21584	24		
		Estadounidenses	,7500	,84699	24		
		Total	,8750	1,04423	48		
Total		Mexicanos	,7917	1,05100	48		
		Estadounidenses	,7500	,86295	48		
		Total	,7708	,95674	96		
Negativo	20-41	Básica	Mexicanos	,5000	1,41421	8	
			Estadounidenses	,1250	,35355	8	
			Total	,3125	1,01448	16	
		Superior	Mexicanos	,7500	1,48805	8	
			Estadounidenses	,6250	,91613	8	
			Total	,6875	1,19548	16	
		Total	Mexicanos	,6250	1,40831	16	
			Estadounidenses	,3750	,71880	16	
			Total	,5000	1,10716	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8
				Estadounidenses	,0000	,00000	8
				Total	,1875	,54391	16
	Superior		Mexicanos	1,3750	2,26385	8	
			Estadounidenses	,5000	,92582	8	
			Total	,9375	1,73085	16	
	Total		Mexicanos	,8750	1,70783	16	
			Estadounidenses	,2500	,68313	16	
			Total	,5625	1,31830	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8
				Estadounidenses	,1250	,35355	8
				Total	,2500	,57735	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,6250	,91613	8	
			Total	,3125	,70415	16	

	Total	Total	Mexicanos	,1875	,54391	16	
			Estadounidenses	,3750	,71880	16	
			Total	,2812	,63421	32	
	Total	Básica	Mexicanos	,4167	,97431	24	
			Estadounidenses	,0833	,28233	24	
			Total	,2500	,72932	48	
		Superior	Mexicanos	,7083	1,60106	24	
			Estadounidenses	,5833	,88055	24	
			Total	,6458	1,27979	48	
		Total	Mexicanos	,5625	1,31935	48	
			Estadounidenses	,3333	,69446	48	
			Total	,4479	1,05501	96	
Ambigua	20-41	Básica	Mexicanos	,7500	,88641	8	
			Estadounidenses	,6250	,51755	8	
			Total	,6875	,70415	16	
		Superior	Mexicanos	1,6250	,91613	8	
			Estadounidenses	,3750	,51755	8	
			Total	1,0000	,96609	16	
		Total	Mexicanos	1,1875	,98107	16	
			Estadounidenses	,5000	,51640	16	
			Total	,8438	,84660	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	1,8750	,99103	8
				Estadounidenses	1,0000	1,06904	8
				Total	1,4375	1,09354	16
	Superior		Mexicanos	1,0000	1,06904	8	
			Estadounidenses	,8750	,64087	8	
			Total	,9375	,85391	16	
	Total		Mexicanos	1,4375	1,09354	16	
			Estadounidenses	,9375	,85391	16	
			Total	1,1875	,99798	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	1,2500	1,98206	8
				Estadounidenses	,6250	,74402	8
				Total	,9375	1,48183	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8	
			Estadounidenses	1,1250	,99103	8	
			Total	,6875	,87321	16	
Total		Mexicanos	,7500	1,48324	16		
		Estadounidenses	,8750	,88506	16		
		Total	,8125	1,20315	32		
Total		Básica	Mexicanos	1,2917	1,39811	24	
			Estadounidenses	,7500	,79400	24	
			Total	1,0208	1,15758	48	
	Superior	Mexicanos	,9583	,99909	24		
		Estadounidenses	,7917	,77903	24		
		Total	,8750	,89025	48		

		Total	Mexicanos	1,1250	1,21384	48
			Estadounidenses	,7708	,77842	48
			Total	,9479	1,02977	96

Tabla 34. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos, y las dos culturas de procedencia de la orientación del concepto de habitante de frontera

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Positivo	16,458 <sup>a</sup>	11	1,496	1,783	,070
	Negativo	13,115 <sup>b</sup>	11	1,192	1,081	,386
	Ambigua	20,115 <sup>c</sup>	11	1,829	1,905	,050
Intersección	Positivo	57,042	1	57,042	67,965	,000
	Negativo	19,260	1	19,260	17,467	,000
	Ambigua	86,260	1	86,260	89,871	,000
Generación	Positivo	<b>7,146</b>	<b>2</b>	<b>3,573</b>	<b>4,257</b>	<b>,017</b>
	Negativo	1,396	2	,698	,633	,534
	Ambigua	2,771	2	1,385	1,443	,242
Escolarización	Positivo	1,042	1	1,042	1,241	,268
	Negativo	3,760	1	3,760	3,410	,068
	Ambigua	,510	1	,510	,532	,468
Cultura de procedencia	Positivo	,042	1	,042	,050	,824
	Negativo	1,260	1	1,260	1,143	,288
	Ambigua	3,010	1	3,010	3,136	,080
Generación * Escolarización	Positivo	,396	2	,198	,236	,790
	Negativo	1,896	2	,948	,860	,427
	Ambigua	2,771	2	1,385	1,443	,242
Generación * Cultura de procedencia	Positivo	2,146	2	1,073	1,278	,284
	Negativo	2,646	2	1,323	1,200	,306
	Ambigua	2,896	2	1,448	1,509	,227
Escolarización * Cultura de procedencia	Positivo	1,042	1	1,042	1,241	,268
	Negativo	,260	1	,260	,236	,628
	Ambigua	,844	1	,844	,879	,351
Generación * Escolarización * Cultura de procedencia	Positivo	4,646	2	2,323	2,768	,069
	Negativo	1,896	2	,948	,860	,427
	Ambigua	<b>7,312</b>	<b>2</b>	<b>3,656</b>	<b>3,809</b>	<b>,026</b>
Error	Positivo	70,500	84	,839		
	Negativo	92,625	84	1,103		
	Ambigua	80,625	84	,960		
Total	Positivo	144,000	96			
	Negativo	125,000	96			
	Ambigua	187,000	96			
Total corregida	Positivo	86,958	95			
	Negativo	105,740	95			
	Ambigua	100,740	95			

a. R cuadrado = ,189 (R cuadrado corregida = ,083)

b. R cuadrado = ,124 (R cuadrado corregida = ,009)

c. R cuadrado = ,200 (R cuadrado corregida = ,095)

Tabla 35. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter- sujetos con respecto a la orientación de los enunciados del concepto habitante de la frontera.

Orientación de los enunciados en función de la generación			
	Generación		
	20-41	42-64	67-82
Positivo	18	19	37
Negativo	16	18	9
Ambiguo	27	38	26
Total	61	75	72

Tabla 36. Tabla de Frecuencias. Orientación de los enunciados en función de la generación.

Variable dependiente	(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Positivo	20-41	42-64	-,0313	,22903	,991	-,6020	,5395
		67-82	-,5938*	,22903	<b>,039</b>	-1,1645	-,0230
	42-64	20-41	,0313	,22903	,991	-,5395	,6020
		67-82	-,5625	,22903	<b>,054</b>	-1,1333	,0083
	67-82	20-41	<b>,5938*</b>	,22903	<b>,039</b>	,0230	1,1645
		42-64	<b>,5625</b>	,22903	<b>,054</b>	-,0083	1,1333
Negativo	20-41	42-64	-,0625	,26252	,972	-,7167	,5917
		67-82	,2188	,26252	,708	-,4355	,8730
	42-64	20-41	,0625	,26252	,972	-,5917	,7167
		67-82	,2812	,26252	,566	-,3730	,9355
	67-82	20-41	-,2188	,26252	,708	-,8730	,4355
		42-64	-,2812	,26252	,566	-,9355	,3730
Ambigua	20-41	42-64	-,3438	,24493	,378	-,9541	,2666
		67-82	,0313	,24493	,992	-,5791	,6416
	42-64	20-41	,3438	,24493	,378	-,2666	,9541
		67-82	,3750	,24493	,315	-,2354	,9854
	67-82	20-41	-,0313	,24493	,992	-,6416	,5791
		42-64	-,3750	,24493	,315	-,9854	,2354

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,960.

Tabla 37. Comparaciones múltiples: Scheffe. Orientación de los enunciados en función de la generación.



Interacción de las variables explicativas generación*escolarización*cultura de procedencia en relación a la orientación de los enunciados												
	Mexicanos						Estadounidenses					
	Básica			Superior			Básica			Superior		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
Positivo	3	4	7	3	8	13	3	4	11	9	3	6
Negativo	4	3	3	6	11	0	1	0	1	5	4	5
Ambiguo	6	15	10	13	8	2	5	8	5	3	7	9
Total	13	22	20	22	27	15	9	12	17	17	14	20

Tabla 38. Tabla de Frecuencias. Orientación de los enunciados en función de la generación, la escolarización y la cultura de procedencia.

La tabla 35 nos muestra, en la orientación de los enunciados, la diferencia marcada por la generación de los sujetos participantes en los enunciados de tipo positivo. Con el objeto de constatar precisamente cuál o cuáles de los valores eran los que marcaban las diferencias se realizó un análisis Post-Hoc (tabla 37). Gracias al mismo podemos concluir que la generación de los mayores utiliza como media mayor cantidad de enunciados positivos que las otras dos generaciones.

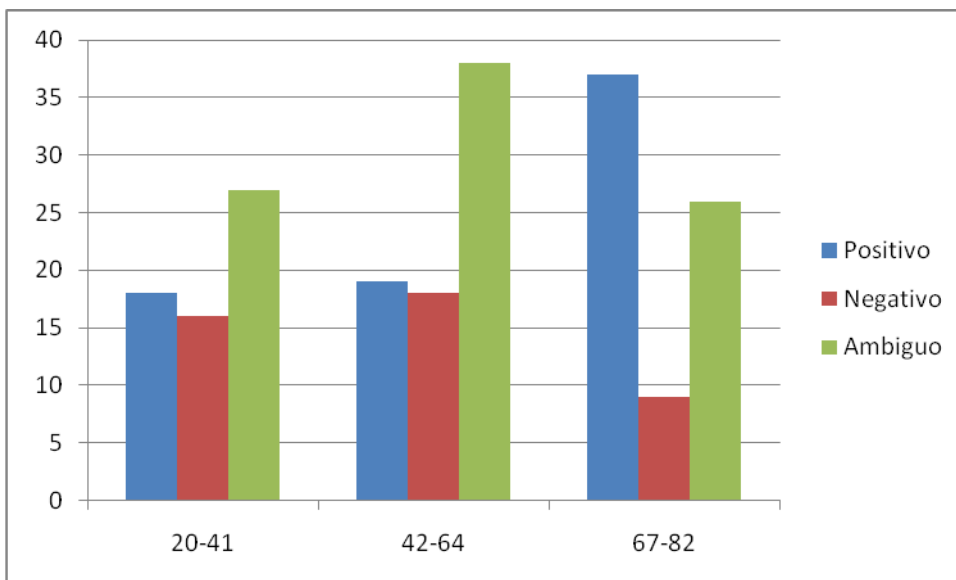


Figura 14. Orientación de los enunciados en función de la generación.

La figura 14 marca, en relación a la orientación, la orientación de los enunciados, destacando el grupo de los mayores en la utilización de enunciados de tipo positivo. Es decir los mayores exteriorizan una actitud de mayor agrado ante el hecho de ser habitante de la frontera y sin que se haya

señalado con significancia estadística, podíamos destacar que son las personas del grupo de los mayores, precisamente quienes prefieren menor cantidad de enunciados de tipo negativo.

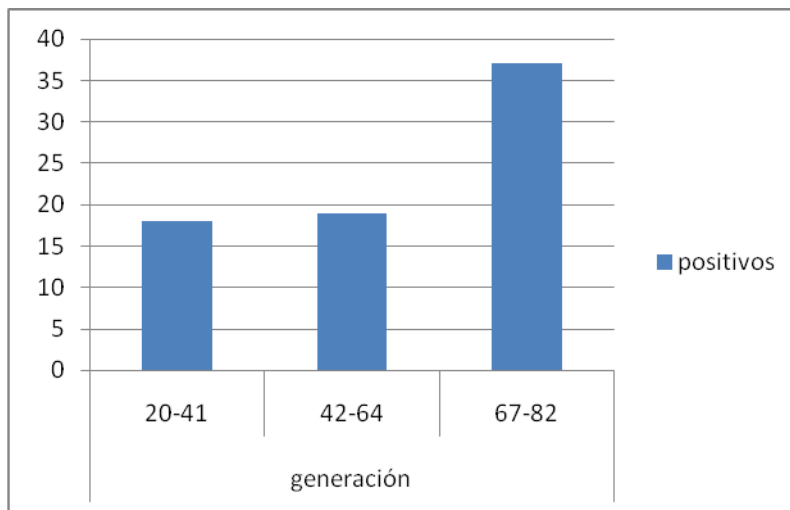


Figura 15. Orientación de los enunciados en función de la generación.

Así, en la tabla 36 y en la figura 15 podemos comprobar las diferencias entre las generaciones en relación a los enunciados de tipo positivo cuando los sujetos contestan al concepto de habitante de frontera.

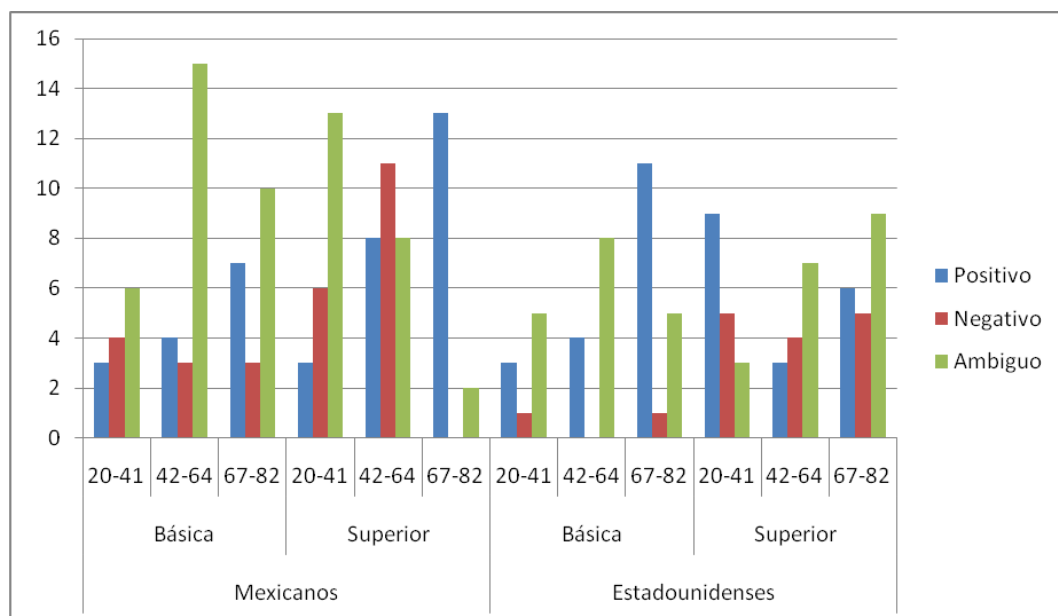


Figura 16. Orientación de los enunciados en función de la generación, la escolarización y la cultura de procedencia con ambiguo.

Por último, en relación a la orientación de los resultados del concepto de habitante de la frontera, podemos señalar, como se observa en la tabla

38 y en la figura 16, que el dato significativo de la interacción entre generación\*escolarización\*cultura de procedencia se señala en la orientación de tipo ambiguo. Así, observamos como los mexicanos del segundo grupo generacional de escolarización básica, emite como media mayor cantidad de ese tipo de enunciados en relación a los estadounidenses de ese mismo grupo generacional y escolarización. En el grupo de los mexicanos del tercer grupo generacional y de escolarización básica, utilizaron también mayor cantidad de conceptos de habitantes de la frontera con esta orientación en relación a los estadounidenses del mismo grupo generacional y nivel de escolarización. Se encuentra también una notable diferencia en el grupo de mexicanos de educación superior y del grupo de los más jóvenes que utilizan mayor cantidad de enunciados de orientación ambigua en relación con los estadounidenses de este mismo grupo generacional y de escolarización. En contraste encontramos en el grupo de mexicanos del grupo de los mayores con escolarización superior un menor número de enunciados con este tipo de orientación que los norteamericanos mayores y de escolaridad superior.

### 3.4. Resultados sobre el grado de generalidad

	Generación	Escolarización	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
General	20-41	Básica	Mexicanos	,8750	,64087	8
			Estadounidenses	1,1250	,35355	8
			Total	1,0000	,51640	16
		Superior	Mexicanos	2,0000	1,19523	8
			Estadounidenses	1,6250	1,18773	8
			Total	1,8125	1,16726	16
		Total	Mexicanos	1,4375	1,09354	16
			Estadounidenses	1,3750	,88506	16
			Total	1,4063	,97912	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,7500	,88641	8
			Estadounidenses	1,1250	,35355	8
			Total	,9375	,68007	16
		Superior	Mexicanos	1,8750	,64087	8
			Estadounidenses	1,3750	1,18773	8
			Total	1,6250	,95743	16
Total		Mexicanos	1,3125	,94648	16	
		Estadounidenses	1,2500	,85635	16	
		Total	1,2813	,88843	32	
67-82	Básica	Mexicanos	1,0000	1,06904	8	
		Estadounidenses	1,5000	,75593	8	

		Superior	Total	1,2500	,93095	16	
			Mexicanos	1,5000	,92582	8	
			Estadounidenses	1,0000	1,06904	8	
		Total	Total	1,2500	1,00000	16	
			Mexicanos	1,2500	1,00000	16	
			Estadounidenses	1,2500	,93095	16	
		Total	Básica	Total	1,2500	,95038	32
				Mexicanos	,8750	,85019	24
				Estadounidenses	1,2500	,53161	24
	Superior		Total	1,0625	,72658	48	
			Mexicanos	1,7917	,93153	24	
			Estadounidenses	1,3333	1,12932	24	
	Total		Total	1,5625	1,04995	48	
			Mexicanos	1,3333	,99645	48	
			Estadounidenses	1,2917	,87418	48	
Total	Total	1,3125	,93260	96			
	Mexicanos						
	Estadounidenses						
Particular	20-41	Básica	Mexicanos	,5000	,75593	8	
			Estadounidenses	,0000	,00000	8	
			Total	,2500	,57735	16	
		Superior	Mexicanos	,3750	,74402	8	
			Estadounidenses	,3750	1,06066	8	
			Total	,3750	,88506	16	
		Total	Mexicanos	,4375	,72744	16	
			Estadounidenses	,1875	,75000	16	
			Total	,3125	,73780	32	
	42-64	Básica	Mexicanos	1,7500	1,16496	8	
			Estadounidenses	,3750	,74402	8	
			Total	1,0625	1,18145	16	
		Superior	Mexicanos	1,2500	2,37547	8	
			Estadounidenses	,1250	,35355	8	
			Total	,6875	1,74045	16	
		Total	Mexicanos	1,5000	1,82574	16	
			Estadounidenses	,2500	,57735	16	
			Total	,8750	1,47561	32	
	67-82	Básica	Mexicanos	,8750	,99103	8	
			Estadounidenses	,6250	1,06066	8	
			Total	,7500	1,00000	16	
		Superior	Mexicanos	,2500	,70711	8	
			Estadounidenses	1,3750	1,40789	8	
			Total	,8125	1,22304	16	
		Total	Mexicanos	,5625	,89209	16	
			Estadounidenses	1,0000	1,26491	16	
			Total	,7813	1,09939	32	
	Total	Básica	Mexicanos	1,0417	1,08264	24	
			Estadounidenses	,3333	,76139	24	
			Total	,6875	,99266	48	
		Superior	Mexicanos	,6250	1,49819	24	
			Estadounidenses	,6250	1,13492	24	
Total							

			Total	,6250	1,31481	48		
		Total	Mexicanos	,8333	1,31008	48		
			Estadounidenses	,4792	,96733	48		
			Total	,6563	1,15920	96		
Mixta	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8		
			Estadounidenses	,0000	,00000	8		
			Total	,1250	,34157	16		
				Superior	Mexicanos	,3750	,74402	8
					Estadounidenses	,1250	,35355	8
					Total	,2500	,57735	16
				Total	Mexicanos	,3125	,60208	16
					Estadounidenses	,0625	,25000	16
					Total	,1875	,47093	32
		42-64	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8	
					Estadounidenses	,0000	,00000	8
					Total	,1250	,34157	16
				Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8
					Estadounidenses	,2500	,46291	8
					Total	,2500	,44721	16
				Total	Mexicanos	,2500	,44721	16
					Estadounidenses	,1250	,34157	16
					Total	,1875	,39656	32
		67-82	Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8	
					Estadounidenses	,0000	,00000	8
					Total	,3125	,60208	16
				Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8
					Estadounidenses	,1250	,35355	8
					Total	,1250	,34157	16
			Total	Mexicanos	,3750	,61914	16	
				Estadounidenses	,0625	,25000	16	
				Total	,2188	,49084	32	
	Total	Básica	Mexicanos	,3750	,57578	24		
				Estadounidenses	,0000	,00000	24	
				Total	,1875	,44513	48	
			Superior	Mexicanos	,2500	,53161	24	
				Estadounidenses	,1667	,38069	24	
				Total	,2083	,45934	48	
		Total	Mexicanos	,3125	,55183	48		
			Estadounidenses	,0833	,27931	48		
			Total	,1979	,45002	96		

Tabla 39. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al grado de generalidad del concepto habitante de la frontera.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	General	13,875 <sup>a</sup>	11	1,261	1,541	,132
	Particular	26,031 <sup>b</sup>	11	2,366	1,956	,043
	Mixta	2,865 <sup>c</sup>	11	,260	1,336	,220
Intersección	General	165,375	1	165,375	202,058	,000
	Particular	41,344	1	41,344	34,173	,000
	Mixta	3,760	1	3,760	19,290	,000
Generación	General	,438	2	,219	,267	,766
	Particular	5,813	2	2,906	2,402	,097
	Mixta	,021	2	,010	,053	,948
Escolarización	General	6,000	1	6,000	7,331	<b>,008</b>
	Particular	,094	1	,094	,077	,781
	Mixta	,010	1	,010	,053	,818
Cultura de procedencia	General	,042	1	,042	,051	,822
	Particular	3,010	1	3,010	2,488	,118
	Mixta	1,260	1	1,260	6,466	<b>,013</b>
Generación * Escolarización	General	3,062	2	1,531	1,871	,160
	Particular	1,187	2	,594	,491	,614
	Mixta	,521	2	,260	1,336	,268
Generación * Cultura de procedencia	General	,021	2	,010	,013	,987
	Particular	11,521	2	5,760	4,761	<b>,011</b>
	Mixta	,146	2	,073	,374	,689
Escolarización * Cultura de procedencia	General	4,167	1	4,167	5,091	<b>,027</b>
	Particular	3,010	1	3,010	2,488	,118
	Mixta	,510	1	,510	2,618	,109
Generación * Escolarización * Cultura de procedencia	General	,146	2	,073	,089	,915
	Particular	1,396	2	,698	,577	,564
	Mixta	,396	2	,198	1,015	,367
Error	General	68,750	84	,818		
	Particular	101,625	84	1,210		
	Mixta	16,375	84	,195		
Total	General	248,000	96			
	Particular	169,000	96			
	Mixta	23,000	96			
Total corregida	General	82,625	95			
	Particular	127,656	95			
	Mixta	19,240	95			

a. R cuadrado = ,168 (R cuadrado corregida = ,059)

b. R cuadrado = ,204 (R cuadrado corregida = ,100)

c. R cuadrado = ,149 (R cuadrado corregida = ,037)

Tabla 40. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al grado de generalidad del concepto de habitante de la frontera.

Grado de generalidad en función de la escolarización		
	Básica	Superior
General	51	75
Particular	33	30
Mixto	9	10
Total	93	115

Tabla 41. Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la escolarización.

Grado de generalidad en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
General	64	62
Particular	40	23
Mixto	15	4
Total	119	89

Tabla 42. Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la cultura de procedencia.

Interacción de las variables explicativas generación*cultura de procedencia con grado de generalidad del enunciado						
	Mexicanos			Estadounidenses		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
General	23	21	20	22	20	20
Particular	7	24	9	3	4	16
Mixto	5	4	6	1	2	1
Total	35	49	35	26	26	37

Tabla 43. Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la generación y la cultura de procedencia.

Interacción de las variables explicativas escolarización*cultura de procedencia con el nivel de generalidad de los enunciados				
	Mexicanos		Estadounidenses	
	Básico	Superior	Básico	Superior
General	21	43	30	32
Particular	25	15	8	15
Mixto	9	6	0	4
Total	55	64	38	51

Tabla 44. Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la escolarización y la cultura de procedencia.

Según la tabla 40, que nos muestra la generalidad de los enunciados cuando se define al habitante de la frontera, encontramos diferencias significativas de primer orden en las variables explicativas “escolarización” y

“cultura de procedencia”. La escolarización influyó en los enunciados de tipo general ( $F=7331$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,008$ ) y la “cultura de procedencia” tuvo efectos en los enunciados con un grado de generalidad de tipo mixto ( $F=6466$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,013$ ). Además, encontramos diferencias significativas de segundo orden en interacciones entre generación\*cultura de procedencia, en relación a un grado de generalidad particular ( $F=4761$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,011$ ) y escolarización\*cultura de procedencia, en relación a un grado de generalidad general ( $F=5091$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,027$ ).

Según se observa en la tabla 41 y en la figura 17 los sujetos de nivel educativo superior utilizaron mayor cantidad de enunciados de tipo general que los sujetos de nivel educativo básico. Las categorías de particular y mixto de la variable de respuesta de grado de generalidad fueron proferidos en cantidades semejante por las personas de los dos niveles de escolarización.

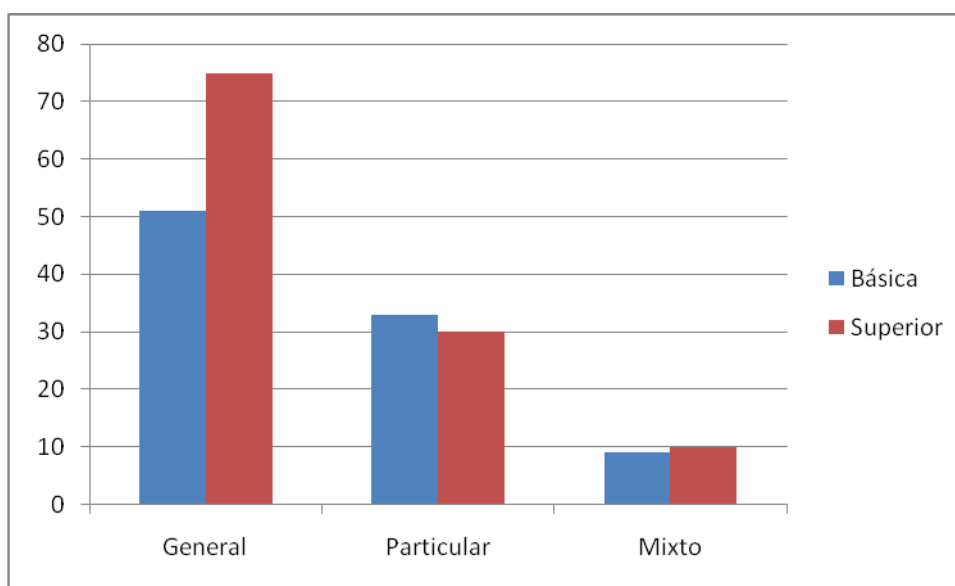


Figura 17. Grado de generalidad de los enunciados en función del nivel educativo.

La tabla 42 y la figura 18 nos muestran como los mexicanos presentan una mayor cantidad de enunciados de tipo mixto que los estadounidenses, siendo en este grupo prácticamente inexistente los enunciados de este tipo. Observamos en la misma figura que existen diferencias importantes, aunque no estadísticamente significativas, entre



mexicanos y estadounidenses en los enunciados con un grado de generalidad particular.

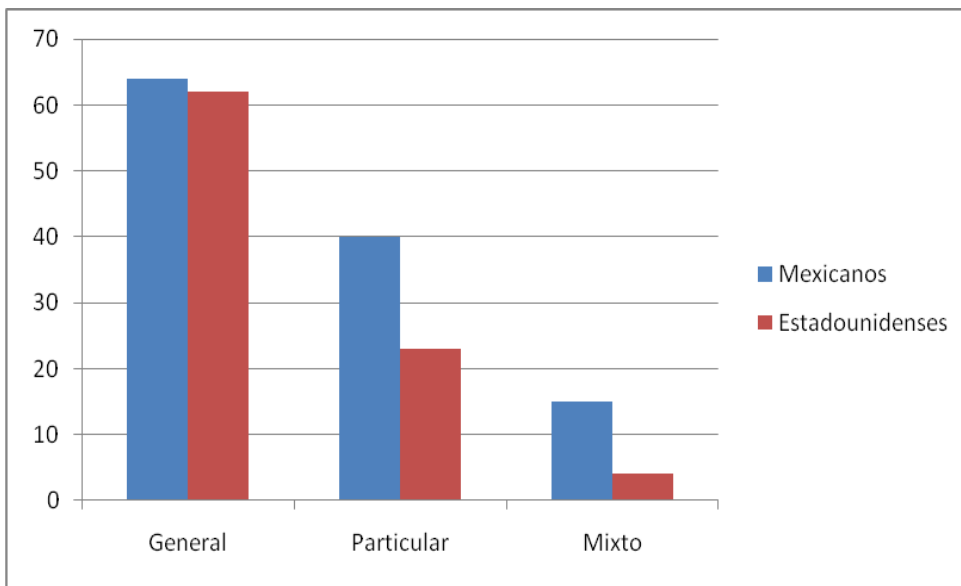


Figura 18. Grado de generalidad de los enunciados en función de la cultura de procedencia.

En la tabla 43 y en la figura 19 se observa que en la interacción de segundo orden generación\*cultura de procedencia se encuentran claras diferencias en la categoría particular de la variable de respuesta de grado de generalidad del enunciado. Tal influencia se hace significativa en los enunciados emitidos por los mexicanos del segundo grupo generacional, quienes profieren mayor cantidad de enunciados de tipo particular en relación con las personas estadounidenses del mismo grupo generacional. En contraste, los sujetos mexicanos del tercer grupo utilizaron menos enunciados de este tipo en comparación con los estadounidenses del grupo de los mayores. Un dato interesante de señalar es que son los estadounidenses más jóvenes quienes menos utilizaron en sus enunciados conceptos de tipo particular.

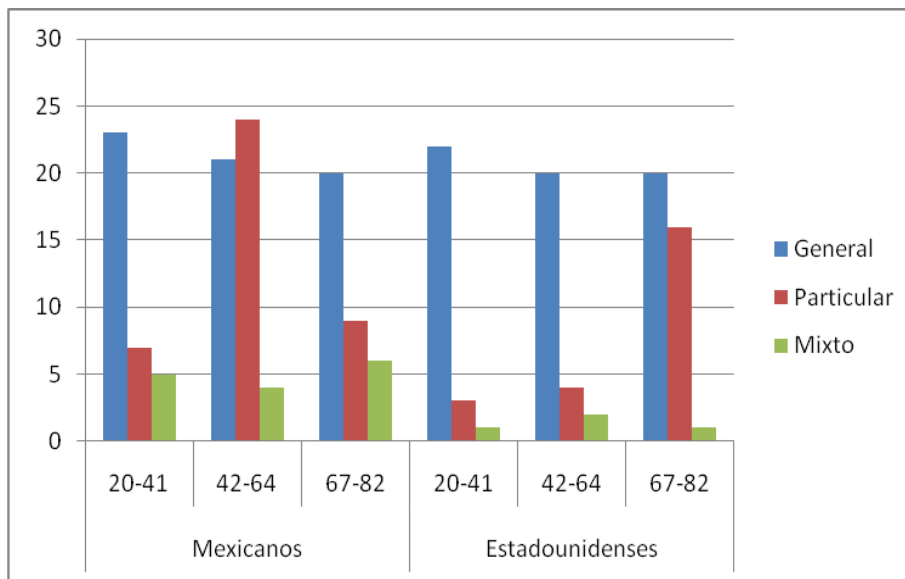


Figura 19. Grado de generalidad de los enunciados en función de la generación y la cultura de procedencia.

La tabla 44 y la figura 20 muestran que la interacción de segundo orden escolarización\*cultura de procedencia se obtuvieron diferencias significativas en el grado de generalidad de tipo general. Así, fueron los mexicanos de escolarización superior quienes lo utilizan mayoritariamente. Es muy notoria la diferencia en el número de enunciados generales entre mexicanos de nivel educativo superior con los mexicanos de nivel educativo inferior, como ya señalamos en la tabla 41 y la figura 17. La interacción de segundo orden nos informa además que también los mexicanos de nivel educativo superior profirieron más enunciados que los estadounidenses de ambos niveles educativos. No siendo muy marcada la diferencia entre los dos niveles educativos de los estadounidenses. Sin embargo, no debemos olvidar que en todos los grupos, a excepción del grupo de mexicanos de nivel educativo inferior, se profirieron como media más enunciados de tipo general que particular o mixtos. En este sentido podríamos ordenar las medias de enunciados generales de mayor a menor como sigue: mexicanos de nivel educativo superior, estadounidense de nivel educativo superior, estadounidense de nivel educativo inferior, y por último mexicano de nivel educativo inferior.

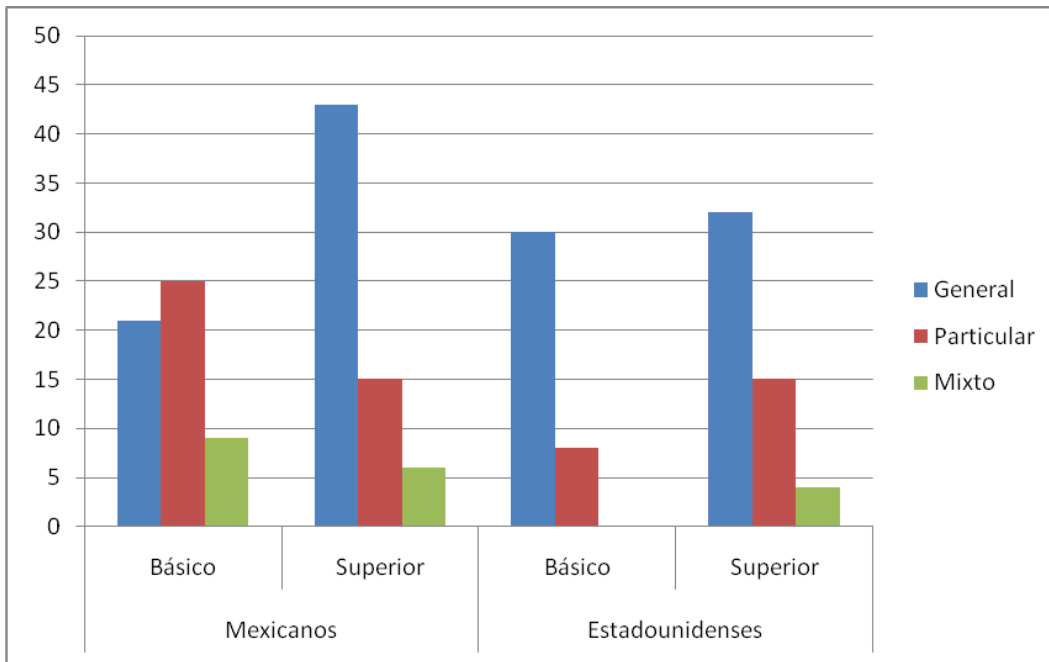


Figura 20. Grado de generalidad de los enunciados en función de la escolarización y la cultura de procedencia.

### 2.5. Resultados sobre los personajes implicados en los enunciados

	Generación	Escolarización	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Sin personajes	20-41	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,0625	,25000	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,1250	,34157	16
		Total	Mexicanos	,0000	,00000	16
			Estadounidenses	,1875	,40311	16
			Total	,0938	,29614	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,2500	,70711	8
			Total	,1875	,54391	16
		Superior	Mexicanos	,3750	,51755	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3750	,50000	16
		Total	Mexicanos	,2500	,44721	16
			Estadounidenses	,3125	,60208	16
			Total	,2813	,52267	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,6250	,91613	8
			Total	,3750	,71880	16
Superior		Mexicanos	,2500	,70711	8	
		Estadounidenses	,5000	,53452	8	

			Total	,3750	,61914	16	
		Total	Mexicanos	,1875	,54391	16	
			Estadounidenses	,5625	,72744	16	
	Total		,3750	,65991	32		
	Total	Básica	Mexicanos	,0833	,28233	24	
			Estadounidenses	,3333	,70196	24	
			Total	,2083	,54415	48	
		Superior	Mexicanos	,2083	,50898	24	
			Estadounidenses	,3750	,49454	24	
			Total	,2917	,50353	48	
		Total	Mexicanos	,1458	,41203	48	
			Estadounidenses	,3542	,60105	48	
			Total	,2500	,52315	96	
	Personajes genéricos	20-41	Básica	Mexicanos	1,1250	,99103	8
				Estadounidenses	1,0000	,53452	8
Total				1,0625	,77190	16	
Superior			Mexicanos	2,1250	1,45774	8	
			Estadounidenses	1,7500	1,16496	8	
			Total	1,9375	1,28938	16	
Total			Mexicanos	1,6250	1,31022	16	
			Estadounidenses	1,3750	,95743	16	
			Total	1,5000	1,13592	32	
42-64		Básica	Mexicanos	1,0000	,92582	8	
			Estadounidenses	,8750	,35355	8	
			Total	,9375	,68007	16	
		Superior	Mexicanos	1,7500	1,48805	8	
			Estadounidenses	1,1250	1,35620	8	
			Total	1,4375	1,41274	16	
		Total	Mexicanos	1,3750	1,25831	16	
			Estadounidenses	1,0000	,96609	16	
			Total	1,1875	1,11984	32	
67-82		Básica	Mexicanos	,7500	1,03510	8	
			Estadounidenses	1,0000	,53452	8	
			Total	,8750	,80623	16	
		Superior	Mexicanos	1,2500	1,03510	8	
			Estadounidenses	1,6250	,91613	8	
			Total	1,4375	,96393	16	
		Total	Mexicanos	1,0000	1,03280	16	
			Estadounidenses	1,3125	,79320	16	
			Total	1,1563	,91966	32	
Total		Básica	Mexicanos	,9583	,95458	24	
			Estadounidenses	,9583	,46431	24	
			Total	,9583	,74258	48	
		Superior	Mexicanos	1,7083	1,33447	24	
			Estadounidenses	1,5000	1,14208	24	
	Total		1,6042	1,23322	48		
	Total	Mexicanos	1,3333	1,20872	48		
		Estadounidenses	1,2292	,90482	48		

			Total	1,2812	1,06329	96
Personajes próximos	20-41	Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,3125	,60208	16
		Superior	Mexicanos	,6250	1,18773	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,3750	,88506	16
		Total	Mexicanos	,6250	,95743	16
			Estadounidenses	,0625	,25000	16
			Total	,3437	,74528	32
	42-64	Básica	Mexicanos	1,6250	,74402	8
			Estadounidenses	,3750	,74402	8
			Total	1,0000	,96609	16
		Superior	Mexicanos	1,2500	2,05287	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,7500	1,52753	16
		Total	Mexicanos	1,4375	1,50416	16
			Estadounidenses	,3125	,60208	16
			Total	,8750	1,26364	32
	67-82	Básica	Mexicanos	1,7500	1,66905	8
			Estadounidenses	,5000	1,06904	8
			Total	1,1250	1,50000	16
		Superior	Mexicanos	,3750	1,06066	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3750	,80623	16
Total		Mexicanos	1,0625	1,52616	16	
		Estadounidenses	,4375	,81394	16	
		Total	,7500	1,24434	32	
Total	Básica	Mexicanos	1,3333	1,20386	24	
		Estadounidenses	,2917	,75060	24	
		Total	,8125	1,12337	48	
	Superior	Mexicanos	,7500	1,48177	24	
		Estadounidenses	,2500	,44233	24	
		Total	,5000	1,11087	48	
	Total	Mexicanos	1,0417	1,36769	48	
		Estadounidenses	,2708	,60983	48	
		Total	,6562	1,12229	96	

Tabla 45. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a los personajes implicados en el enunciado.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Sin personajes	3,250 <sup>a</sup>	11	,295	1,091	,379
	Personajes genéricos	16,031 <sup>b</sup>	11	1,457	1,340	,218
	Personajes próximos	29,031 <sup>c</sup>	11	2,639	2,446	,011
Intersección	Sin personajes	6,000	1	6,000	22,154	,000
	Personajes genéricos	157,594	1	157,594	144,874	,000

	Personajes próximos	41,344	1	41,344	38,321	,000
Generación	Sin personajes	1,312	2	,656	2,423	,095
	Personajes genéricos	2,313	2	1,156	1,063	,350
	Personajes próximos	4,938	2	2,469	2,288	,108
Escolarización	Sin personajes	,167	1	,167	,615	,435
	Personajes genéricos	10,010	1	10,010	9,202	<b>,003</b>
	Personajes próximos	2,344	1	2,344	2,172	,144
Cultura de procedencia	Sin personajes	1,042	1	1,042	3,846	<b>,053</b>
	Personajes genéricos	,260	1	,260	,239	,626
	Personajes próximos	14,260	1	14,260	13,218	<b>,000</b>
Generación * Escolarización	Sin personajes	,146	2	,073	,269	,765
	Personajes genéricos	,646	2	,323	,297	,744
	Personajes próximos	2,688	2	1,344	1,246	,293
Generación * Cultura de procedencia	Sin personajes	,396	2	,198	,731	,485
	Personajes genéricos	2,146	2	1,073	,986	,377
	Personajes próximos	1,521	2	,760	,705	,497
Escolarización * Cultura de procedencia	Sin personajes	,042	1	,042	,154	,696
	Personajes genéricos	,260	1	,260	,239	,626
	Personajes próximos	1,760	1	1,760	1,632	,205
Generación * Escolarización * Cultura de procedencia	Sin personajes	,146	2	,073	,269	,765
	Personajes genéricos	,396	2	,198	,182	,834
	Personajes próximos	1,521	2	,760	,705	,497
Error	Sin personajes	22,750	84	,271		
	Personajes genéricos	91,375	84	1,088		
	Personajes próximos	90,625	84	1,079		
Total	Sin personajes	32,000	96			
	Personajes genéricos	265,000	96			
	Personajes próximos	161,000	96			
Total corregida	Sin personajes	26,000	95			
	Personajes genéricos	107,406	95			
	Personajes próximos	119,656	95			

a. R cuadrado = ,125 (R cuadrado corregida = ,010)

b. R cuadrado = ,149 (R cuadrado corregida = ,038)

c. R cuadrado = ,243 (R cuadrado corregida = ,143)

Tabla 46. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los personajes implicados en los enunciados del concepto de habitante de la frontera.

Personajes implicados en función del nivel de escolarización		
	Básica	Superior
Sin personajes	9	14
Personajes genéricos	45	77
Personajes próximos	39	24
Total	93	115

Tabla 47. Tabla de Frecuencias. Personajes implicados en función del nivel educativo.

Personajes implicados en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
Sin personajes	6	17
Personajes genéricos	63	59
Personajes próximos	50	13
Total	119	89

Tabla 48. Tabla de Frecuencias. Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.

De acuerdo a la tabla 46 encontramos diferencias significativas en las variables de “escolarización” y “cultura de procedencia” en relación a los personajes implicados en los enunciados del concepto de habitante de la frontera. En la variable explicativa “escolarización”, las diferencias se centraron en la categoría de personajes genéricos ( $F=9202$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,003$ ) y en la “cultura de procedencia”, las significaciones se situaron en las categorías de sin personajes ( $F=3846$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,053$ ) y personajes próximos ( $F=13218$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

Así, tal y como se observa en la tabla 47 y en la figura 21, cuando se respondió a la definición de habitante de frontera, los sujetos de nivel educativo superior tuvieron medias mayores, estadísticamente significativas, en los enunciados con personajes genéricos, no así los participantes del nivel educativo de escolarización básica.

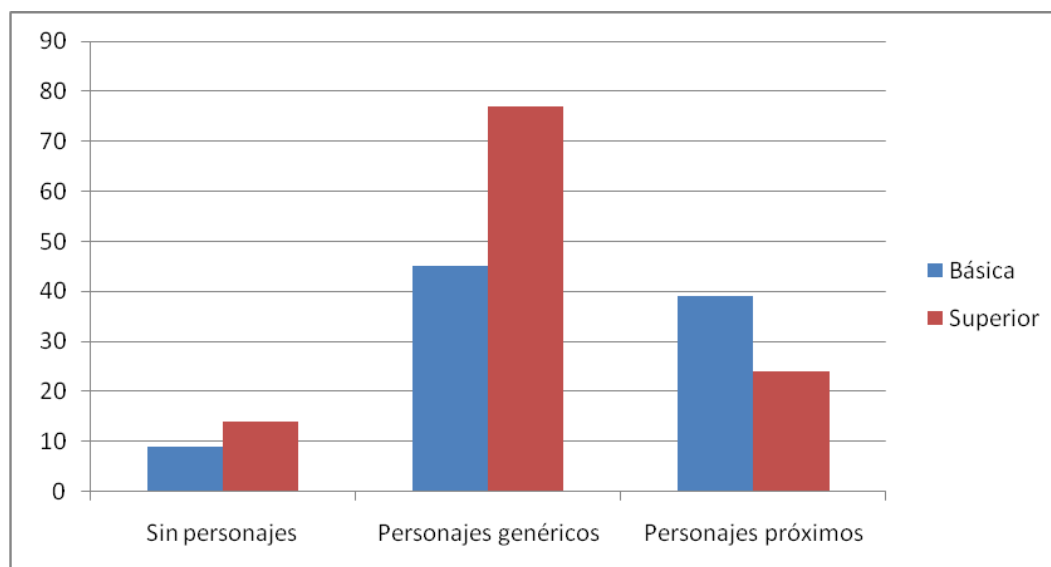


Figura 21. Personajes implicados en función del nivel educativo.

Según se observa en la tabla 48 y en la figura 22, la cultura de procedencia influyó en los personajes implicados en los enunciados. Así, los estadounidenses profirieron, de acuerdo a las medias obtenidas, mayor cantidad de enunciados sin personajes. El otro dato significativo de la misma variable explicativa hace referencia a que fueron los mexicanos quienes emiten sus enunciados con mayor cantidad de personajes próximos.

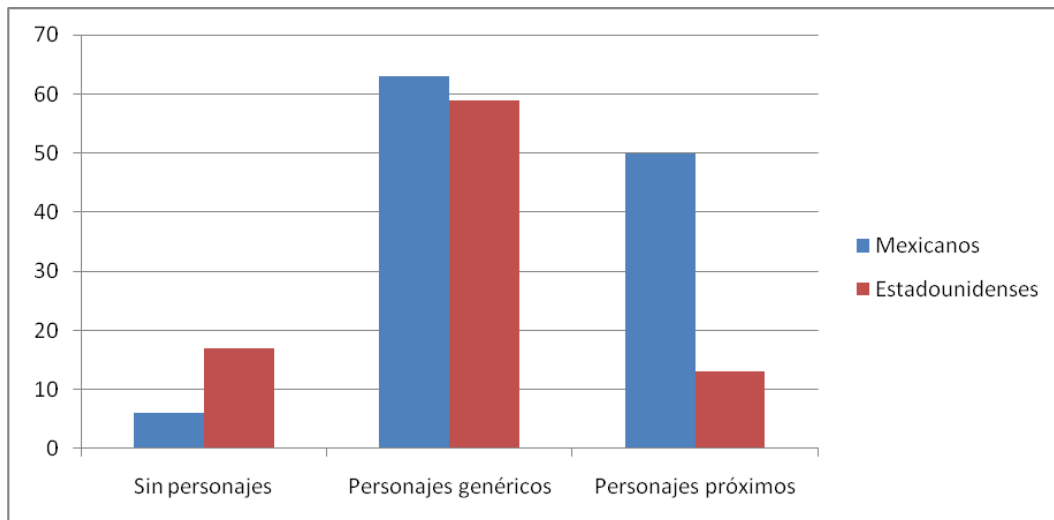


Figura 22. Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.

#### 4.6 Resultados sobre protagonista de los enunciados

	Generación	Escolarización	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Presencia del yo	20-41	Básica	Mexicanos	,7500	,88641	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			Total	,3750	,71880	16
		Superior	Mexicanos	,7500	1,48805	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,5000	1,09545	16
		Total	Mexicanos	,7500	1,18322	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			Total	,4375	,91361	32
	42-64	Básica	Mexicanos	1,7500	,88641	8
			Estadounidenses	,3750	,74402	8
			Total	1,0625	1,06262	16
		Superior	Mexicanos	1,5000	2,44949	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,8750	1,82117	16
Total		Mexicanos	1,6250	1,78419	16	
		Estadounidenses	,3125	,60208	16	
		Total	,9688	1,46979	32	
67-82	Básica	Mexicanos	1,6250	1,68502	8	



			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			Total	,8750	1,40831	16
		Superior	Mexicanos	,3750	1,06066	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			Total	,3750	,80623	16
		Total	Mexicanos	1,0000	1,50555	16
			Estadounidenses	,2500	,44721	16
			Total	,6250	1,15703	32
	Total	Básica	Mexicanos	1,3750	1,24455	24
			Estadounidenses	,1667	,48154	24
			Total	,7708	1,11545	48
		Superior	Mexicanos	,8750	1,75233	24
			Estadounidenses	,2917	,46431	24
			Total	,5833	1,30194	48
Total		Mexicanos	1,1250	1,52462	48	
		Estadounidenses	,2292	,47219	48	
		Total	,6771	1,20957	96	
Ausencia del yo	20-41	Básica	Mexicanos	,7500	,70711	8
			Estadounidenses	1,1250	,35355	8
			Total	,9375	,57373	16
		Superior	Mexicanos	2,0000	1,19523	8
			Estadounidenses	1,8750	,99103	8
			Total	1,9375	1,06262	16
		Total	Mexicanos	1,3750	1,14746	16
			Estadounidenses	1,5000	,81650	16
			Total	1,4375	,98169	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,8750	1,24642	8
			Estadounidenses	1,1250	,35355	8
			Total	1,0000	,89443	16
		Superior	Mexicanos	1,8750	,64087	8
			Estadounidenses	1,5000	1,06904	8
			Total	1,6875	,87321	16
		Total	Mexicanos	1,3750	1,08781	16
			Estadounidenses	1,3125	,79320	16
			Total	1,3438	,93703	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,8750	,99103	8
			Estadounidenses	2,0000	1,06904	8
			Total	1,4375	1,15289	16
		Superior	Mexicanos	1,5000	,92582	8
			Estadounidenses	2,1250	,99103	8
			Total	1,8125	,98107	16
		Total	Mexicanos	1,1875	,98107	16
			Estadounidenses	2,0625	,99791	16
			Total	1,6250	1,07012	32
Total	Básica	Mexicanos	,8333	,96309	24	
		Estadounidenses	1,4167	,77553	24	
		Total	1,1250	,91384	48	
	Superior	Mexicanos	1,7917	,93153	24	

			Estadounidenses	1,8333	1,00722	24
			Total	1,8125	,95997	48
		Total	Mexicanos	1,3125	1,05500	48
			Estadounidenses	1,6250	,91384	48
			Total	1,4688	,99423	96

Tabla 49. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto a protagonista de los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Presencia del yo	33,115 <sup>a</sup>	11	3,010	2,388	,013
	Ausencia del yo	22,281 <sup>b</sup>	11	2,026	2,376	,013
Intersección	Presencia del yo	44,010	1	44,010	34,917	,000
	Ausencia del yo	207,094	1	207,094	242,874	,000
Generación	Presencia del yo	4,646	2	2,323	1,843	,165
	Ausencia del yo	1,312	2	,656	,770	,466
Escolarización	Presencia del yo	,844	1	,844	,669	,416
	Ausencia del yo	11,344	1	11,344	13,304	<u>,000</u>
Cultura de procedencia	Presencia del yo	19,260	1	19,260	15,281	<u>,000</u>
	Ausencia del yo	2,344	1	2,344	2,749	,101
Generación * Escolarización	Presencia de yo	1,563	2	,781	,620	,540
	Ausencia del yo	1,563	2	,781	,916	,404
Generación * Cultura de procedencia	Presencia del yo	2,146	2	1,073	,851	,431
	Ausencia del yo	3,937	2	1,969	2,309	,106
Escolarización * Cultura de procedencia	Presencia del yo	2,344	1	2,344	1,860	,176
	Ausencia del yo	1,760	1	1,760	2,065	,154
Generación * Escolarización * Cultura de procedencia	Presencia del yo	2,312	2	1,156	,917	,404
	Ausencia del yo	,021	2	,010	,012	,988
Error	Presencia del yo	105,875	84	1,260		
	Ausencia del yo	71,625	84	,853		
Total	Presencia de yo	183,000	96			
	Ausencia del yo	301,000	96			
Total corregida	Presencia del yo	138,990	95			
	Ausencia del yo	93,906	95			

a. R cuadrado = ,238 (R cuadrado corregida = ,138)

b. R cuadrado = ,237 (R cuadrado corregida = ,137)

Tabla 50. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los protagonistas de los enunciados del concepto de frontera.

Protagonista en función del nivel de escolarización		
	Básica	Superior
Presencia del yo	38	28
Ausencia del yo	55	87
Total	93	115

Tabla 51. Tabla de Frecuencias. Protagonistas en función del nivel educativo.

Protagonista en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
Presencia del yo	55	11
Ausencia del yo	64	78
Total	119	89

Tabla 52. Tabla de Frecuencias. Protagonistas en función del nivel educativo.

La tabla 50 muestra datos significativos en relación a los protagonistas de los enunciados en las variables explicativas de “escolarización” y “cultura de procedencia”. La escolarización, en concreto, en los enunciados con ausencia del yo ( $F=13304$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y “cultura de procedencia” en enunciados con presencia del yo ( $F=15281$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

En este sentido, se observa en la tabla 51 y en la figura 23 que las personas de nivel educativo superior profirieron mayor cantidad de enunciados en donde no se mencionan a sí mismos como protagonistas, en contraste con las personas de nivel educativo básico.

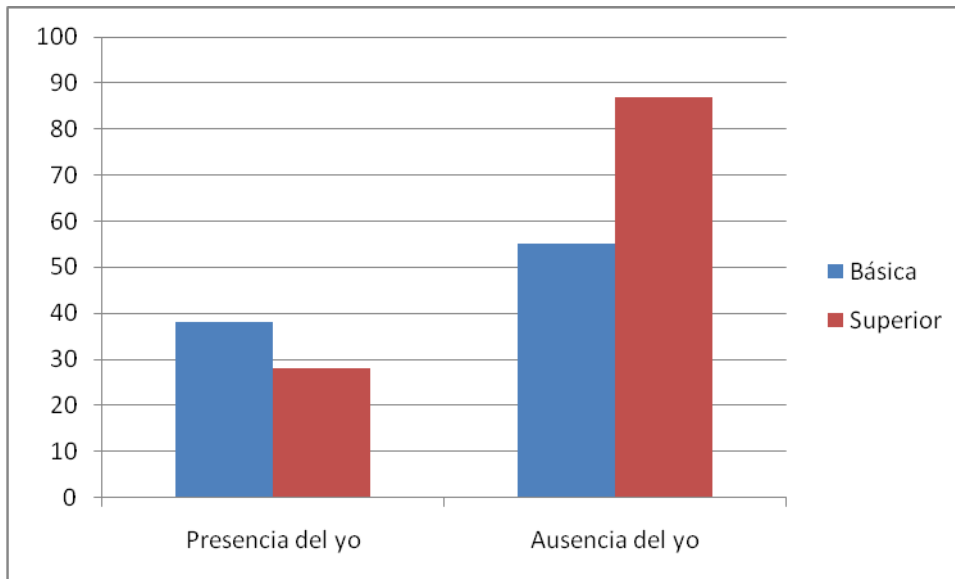


Figura 23. Protagonistas en función del nivel educativo.

Observando la tabla 52 y la figura 24 podemos afirmar que los mexicanos prefieren mayor cantidad de enunciados en donde aparecen ellos mismos como protagonistas al definir al habitante de frontera. Al contrario, los estadounidenses utilizan menos enunciados con presencia del yo en sus respuestas al concepto de habitante de la frontera.

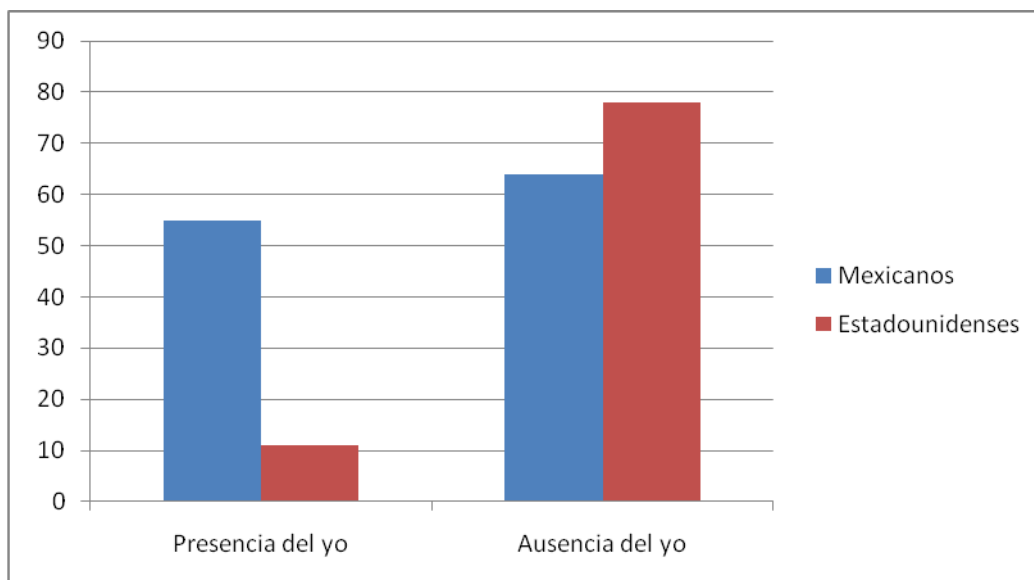


Figura 24. Protagonistas en función de la cultura de procedencia.

#### 4.- Resultados de la pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera

A continuación se muestran los resultados obtenidos para las medidas cuantitativas a la pregunta sobre actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera. De la cual se analizaron: (4.1) el gusto por ser habitante de frontera, (4.2) el número de enunciados emitidos, (4.3) tipo de motivos, (4.4) criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados, (4.5) orientación de los enunciados, (4.6) grado de generalidad del enunciado, (4.7) personajes implicados en el enunciado y (4.8) protagonista de los enunciados. Los efectos de dichas variables se contemplaron en función de las tres variables explicativas: “generación”, “escolarización”, “cultura de procedencia”, así como de la interacción de las tres variables.

La pregunta número 3 en donde se obtuvo información sobre las actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera se estructuró en dos partes: una primera parte que contenía la pregunta: ¿Le gusta ser habitante de frontera? y en una segunda parte se cuestionaba sobre los motivos que justificaban su respuesta ¿Por qué?

##### 4.1. Resultados sobre el gusto por ser habitante de frontera

	Generación	Escolaridad	Media	Desviación típica	N
Si	20-41	básica	1.0000	.00000	16
		superior	.9375	.25000	16
		Total	.9687	.17678	32
	42-64	básica	.9375	.25000	16
		superior	.8750	.34157	16
		Total	.9063	.29614	32
	67-82	Básica	.8750	.34157	16
		superior	1.0000	.00000	16
		Total	.9375	.24593	32
	Total	Básica	.9375	.24462	48
		superior	.9375	.24462	48
		Total	.9375	.24333	96
No	20-41	Básica	.0000	.00000	16
		superior	.0000	.00000	16
		Total	.0000	.00000	32
	42-64	Básica	.0000	.00000	16
		superior	.0625	.25000	16

	67-82	Total	.0313	.17678	32	
		Básica	.0000	.00000	16	
		superior	.0000	.00000	16	
	Total	Total	.0000	.00000	32	
		Básica	.0000	.00000	48	
		superior	.0208	.14434	48	
	Total		Total	.0104	.10206	96

Tabla 53. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al gusto por ser habitante de la frontera.

Origen	Variable Dependiente	Suma de cuadrados tipo III	df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Si	.250 <sup>a</sup>	6	.042	.690	.658
	No	.063 <sup>b</sup>	6	.010	1.000	.430
Intersección	Si	8.438	1	8.438	139.709	.000
	No	.004	1	.004	.400	.529
Cultura de procedencia	Si	.000	1	.000	.000	1.000
	No	.010	1	.010	1.000	.320
Generación	Si	.062	2	.031	.517	.598
	No	.021	2	.010	1.000	.372
Escolaridad	Si	.000	1	.000	.000	1.000
	No	.010	1	.010	1.000	.320
Generación * Escolaridad	Si	.187	2	.094	1.552	.217
	No	.021	2	.010	1.000	.372
Error	Si	5.375	89	.060		
	No	.927	89	.010		
Total	Si	90.000	96			
	No	1.000	96			
Total corregido	Si	5.625	95			
	No	.990	95			

a. R cuadrado = .044 (R cuadrado corregida = -.020)

b. R cuadrado = .063 (R cuadrado corregida = .000)

Tabla 54. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al gusto por ser habitante de la frontera.

Como se puede observar en la tabla 54, las variables explicativas de “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia” no ejercieron influencia estadísticamente significativa en los participantes cuando éstos expresaron sus actitudes ante el hecho de ser habitante de frontera. Sin embargo, es importante destacar que a 90 sujetos les agrada ser habitantes de frontera, a 1 sujeto estadounidense, de educación superior y del segundo grupo generacional no le agrada y fueron 5 sujetos que no contestaron a la

pregunta que corresponden a: 3 mexicanos y 2 estadounidenses, 3 de educación básica y 2 de superior y 1 de la primera generación, 2 de la segunda y 2 de la tercera.

### 3.2. Resultados sobre el número de enunciados totales

Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
20-41	Básica	Mexicanos	2,5000	1,06904	8
		Estadounidenses	2,2500	,46291	8
		Total	2,3750	,80623	16
	Superior	Mexicanos	3,3750	1,40789	8
		Estadounidenses	2,7500	,70711	8
		Total	3,0625	1,12361	16
	Total	Mexicanos	2,9375	1,28938	16
		Estadounidenses	2,5000	,63246	16
		Total	2,7188	1,02342	32
42-64	Básica	Mexicanos	3,0000	1,06904	8
		Estadounidenses	2,7500	1,16496	8
		Total	2,8750	1,08781	16
	Superior	Mexicanos	3,0000	1,77281	8
		Estadounidenses	2,5000	,53452	8
		Total	2,7500	1,29099	16
	Total	Mexicanos	3,0000	1,41421	16
		Estadounidenses	2,6250	,88506	16
		Total	2,8125	1,17604	32
67-82	Básica	Mexicanos	2,7500	1,48805	8
		Estadounidenses	3,2500	1,03510	8
		Total	3,0000	1,26491	16
	Superior	Mexicanos	2,7500	,70711	8
		Estadounidenses	3,3750	1,18773	8
		Total	3,0625	,99791	16
	Total	Mexicanos	2,7500	1,12546	16
		Estadounidenses	3,3125	1,07819	16
		Total	3,0313	1,12119	32
Total	Básica	Mexicanos	2,7500	1,18872	24
		Estadounidenses	2,7500	,98907	24
		Total	2,7500	1,08176	48
	Superior	Mexicanos	3,0417	1,33447	24
		Estadounidenses	2,8750	,89988	24
		Total	2,9583	1,12908	48
	Total	Mexicanos	2,8958	1,25883	48
		Estadounidenses	2,8125	,93754	48
		Total	2,8542	1,10481	96

Tabla 55. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia respecto al número de enunciados en la actitud ante el hecho de ser habitante de frontera.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	11,208 <sup>a</sup>	11	1,019	,817	,623
Intersección	782,042	1	782,042	627,126	,000
Generación	1,646	2	,823	,660	,520
Escolaridad	1,042	1	1,042	,835	,363
Cultura de procedencia	,167	1	,167	,134	,716
Generación * Escolaridad	2,896	2	1,448	1,161	,318
Generación * Cultura de procedencia	5,021	2	2,510	2,013	,140
Escolaridad * Cultura de procedencia	,167	1	,167	,134	,716
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	,271	2	,135	,109	,897
Error	104,750	84	1,247		
Total	898,000	96			
Total corregida	115,958	95			

a. R cuadrado = ,097 (R cuadrado corregida = -,022)

**Tabla 56. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al número total de enunciados.**

Como se puede observar en la tabla 56, las variables explicativas de “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia” no ejercieron influencia estadísticamente significativa en el número de enunciados en los que los participantes contestaron a la pregunta 3 y expresaron sus actitudes ante el hecho de ser habitante de frontera.

Es importante señalar que los enunciados que contestaron a la primera parte fueron contabilizados en la categoría de enunciados. En relación a la respuesta “no contesta” que fue contabilizada en todas las categorías de respuestas incluidos en esta pregunta: total de enunciados, tipos de motivos, criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados, orientación de los enunciados, grado de generalidad del enunciado, personajes implicados en el enunciado y protagonista de los enunciados. Esto es debido a que aunque no se contestaba a la pregunta realizada, sí se proporcionaba información importante digna de mención y análisis en esta pregunta.



## 4.3. Resultados sobre los tipos de motivos

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N	
Comparación	20-41	Básica	Mexicanos	,6250	,74402	8	
			Estadounidenses	,1250	,35355	8	
			Total	,3750	,61914	16	
		Superior	Mexicanos	2,1250	1,35620	8	
			Estadounidenses	,0000	,00000	8	
			Total	1,0625	1,43614	16	
		Total	Mexicanos	1,3750	1,31022	16	
			Estadounidenses	,0625	,25000	16	
			Total	,7188	1,14256	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	,8750	1,12599	8
				Estadounidenses	,2500	,46291	8
				Total	,5625	,89209	16
	Superior		Mexicanos	,8750	,83452	8	
			Estadounidenses	,6250	,74402	8	
			Total	,7500	,77460	16	
	Total		Mexicanos	,8750	,95743	16	
			Estadounidenses	,4375	,62915	16	
			Total	,6562	,82733	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	1,3750	1,06066	8
				Estadounidenses	,1250	,35355	8
				Total	,7500	1,00000	16
		Superior	Mexicanos	1,2500	1,03510	8	
			Estadounidenses	,2500	,46291	8	
			Total	,7500	,93095	16	
		Total	Mexicanos	1,3125	1,01448	16	
			Estadounidenses	,1875	,40311	16	
			Total	,7500	,95038	32	
		Total	Básica	Mexicanos	,9583	,99909	24
				Estadounidenses	,1667	,38069	24
				Total	,5625	,84818	48
	Superior		Mexicanos	1,4167	1,17646	24	
			Estadounidenses	,2917	,55003	24	
Total			,8542	1,07168	48		
Total	Mexicanos		1,1875	1,10427	48		
	Estadounidenses		,2292	,47219	48		
	Total		,7083	,97243	96		
Intercambio o cooperación	20-41	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8	
			Estadounidenses	,1250	,35355	8	
			Total	,1250	,34157	16	
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,7500	1,16496	8	
			Total	,3750	,88506	16	
		Total	Mexicanos	,0625	,25000	16	
			Estadounidenses	,4375	,89209	16	
			Total	,2500	,67202	32	

	42-64	Básica	Mexicanos	,2500	,70711	8	
			Estadounidenses	,2500	,46291	8	
			Total	,2500	,57735	16	
		Superior	Mexicanos	,3750	1,06066	8	
			Estadounidenses	,2500	,70711	8	
			Total	,3125	,87321	16	
		Total	Mexicanos	,3125	,87321	16	
			Estadounidenses	,2500	,57735	16	
			Total	,2813	,72887	32	
		67-82	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
				Estadounidenses	,0000	,00000	8
				Total	,0000	,00000	16
	Superior		Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,3750	,74402	8	
			Total	,1875	,54391	16	
	Total		Mexicanos	,0000	,00000	16	
			Estadounidenses	,1875	,54391	16	
			Total	,0938	,39015	32	
	Total		Básica	Mexicanos	,1250	,44843	24
				Estadounidenses	,1250	,33783	24
				Total	,1250	,39275	48
		Superior	Mexicanos	,1250	,61237	24	
			Estadounidenses	,4583	,88363	24	
			Total	,2917	,77070	48	
Total		Mexicanos	,1250	,53096	48		
		Estadounidenses	,2917	,68287	48		
		Total	,2083	,61416	96		
Gustos o deseos		20-41	Básica	Mexicanos	,8750	,83452	8
				Estadounidenses	,3750	,51755	8
				Total	,6250	,71880	16
	Superior		Mexicanos	,2500	,46291	8	
			Estadounidenses	,2500	,46291	8	
			Total	,2500	,44721	16	
	Total		Mexicanos	,5625	,72744	16	
			Estadounidenses	,3125	,47871	16	
			Total	,4375	,61892	32	
	42-64		Básica	Mexicanos	,8750	,64087	8
				Estadounidenses	,6250	,74402	8
				Total	,7500	,68313	16
		Superior	Mexicanos	,8750	,83452	8	
			Estadounidenses	,3750	,51755	8	
			Total	,6250	,71880	16	
		Total	Mexicanos	,8750	,71880	16	
			Estadounidenses	,5000	,63246	16	
			Total	,6875	,69270	32	
		67-82	Básica	Mexicanos	,6250	1,06066	8
				Estadounidenses	,8750	,64087	8
				Total	,7500	,85635	16

		Superior	Mexicanos	,5000	,92582	8	
			Estadounidenses	,8750	,99103	8	
			Total	,6875	,94648	16	
		Total	Superior	Mexicanos	,5625	,96393	16
				Estadounidenses	,8750	,80623	16
				Total	,7188	,88843	32
		Total	Básica	Mexicanos	,7917	,83297	24
				Estadounidenses	,6250	,64690	24
				Total	,7083	,74258	48
	Superior		Mexicanos	,5417	,77903	24	
			Estadounidenses	,5000	,72232	24	
			Total	,5208	,74347	48	
	Total		Superior	Mexicanos	,6667	,80776	48
				Estadounidenses	,5625	,68125	48
				Total	,6146	,74509	96
No contesta	20-41	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,6250	,74402	8	
			Total	,3125	,60208	16	
		Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8	
			Estadounidenses	,7500	,88641	8	
			Total	,4375	,72744	16	
		Total	Superior	Mexicanos	,0625	,25000	16
				Estadounidenses	,6875	,79320	16
				Total	,3750	,65991	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,7500	,88641	8	
			Total	,3750	,71880	16	
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,3750	,74402	8	
			Total	,1875	,54391	16	
		Total	Superior	Mexicanos	,0000	,00000	16
				Estadounidenses	,5625	,81394	16
				Total	,2812	,63421	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	1,2500	,88641	8	
			Total	,6250	,88506	16	
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,8750	,99103	8	
			Total	,4375	,81394	16	
		Total	Superior	Mexicanos	,0000	,00000	16
				Estadounidenses	1,0625	,92871	16
				Total	,5313	,84183	32
	Total	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	24	
			Estadounidenses	,8750	,85019	24	
			Total	,4375	,74108	48	
		Superior	Mexicanos	,0417	,20412	24	
			Estadounidenses	,6667	,86811	24	
Total			,3542	,69923	48		

		Total	Mexicanos	,0208	,14434	48
			Estadounidenses	,7708	,85650	48
			Total	,3958	,71788	96

Tabla 57. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia sobre los tipos de motivos expuestos en los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Comparación	35,333 <sup>a</sup>	11	3,212	4,951	,000
	Intercambio o cooperación	4,333 <sup>b</sup>	11	,394	1,051	,411
	Gustos o deseos	5,865 <sup>c</sup>	11	,533	,955	,493
	No contesta	16,958 <sup>d</sup>	11	1,542	4,047	,000
Intersección	Comparación	48,167	1	48,167	74,239	,000
	Intercambio o cooperación	4,167	1	4,167	11,111	,001
	Gustos o deseos	36,260	1	36,260	64,979	,000
	No contesta	15,042	1	15,042	39,484	,000
Generación	Comparación	,146	2	,073	,112	,894
	Intercambio o cooperación	,646	2	,323	,861	,426
	Gustos o deseos	1,521	2	,760	1,363	,262
	No contesta	1,021	2	,510	1,340	,267
Escolaridad	Comparación	2,042	1	2,042	3,147	,080
	Intercambio o cooperación	,667	1	,667	1,778	,186
	Gustos o deseos	,844	1	,844	1,512	,222
	No contesta	,167	1	,167	,438	,510
Cultura de procedencia	Comparación	22,042	1	22,042	33,972	<b>,000</b>
	Intercambio o cooperación	,667	1	,667	1,778	,186
	Gustos o deseos	,260	1	,260	,467	,496
	No contesta	13,500	1	13,500	35,437	<b>,000</b>
Generación * Escolaridad	Comparación	2,021	2	1,010	1,557	,217
	Intercambio o cooperación	,146	2	,073	,194	,824
	Gustos o deseos	,438	2	,219	,392	,677
	No contesta	,521	2	,260	,684	,508
Generación * Cultura de procedencia	Comparación	3,396	2	1,698	2,617	,079
	Intercambio o cooperación	,771	2	,385	1,028	,362
	Gustos o deseos	2,146	2	1,073	1,923	,153
	No contesta	1,187	2	,594	1,559	,216
Escolaridad * Cultura de procedencia	Comparación	,667	1	,667	1,028	,314
	Intercambio o cooperación	,667	1	,667	1,778	,186
	Gustos o deseos	,094	1	,094	,168	,683
	No contesta	,375	1	,375	,984	,324

Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Comparación	5,021	2	2,510	3,869	<u>.025</u>
	Intercambio o cooperación	,771	2	,385	1,028	,362
	Gustos o deseos	,563	2	,281	,504	,606
	No contesta	,188	2	,094	,246	,782
Error	Comparación	54,500	84	,649		
	Intercambio o cooperación	31,500	84	,375		
	Gustos o deseos	46,875	84	,558		
	No contesta	32,000	84	,381		
Total	Comparación	138,000	96			
	Intercambio o cooperación	40,000	96			
	Gustos o deseos	89,000	96			
	No contesta	64,000	96			
Total corregida	Comparación	89,833	95			
	Intercambio o cooperación	35,833	95			
	Gustos o deseos	52,740	95			
	No contesta	48,958	95			

- a. R cuadrado = ,393 (R cuadrado corregida = ,314)
- b. R cuadrado = ,121 (R cuadrado corregida = ,006)
- c. R cuadrado = ,111 (R cuadrado corregida = -,005)
- d. R cuadrado = ,346 (R cuadrado corregida = ,261)

Tabla 58. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto al tipo de motivos.

Tipo de motivos en función de la cultura de procedencia		
	Mexicanos	Estadounidenses
Comparación	57	11
Intercambio	6	14
Gustos o deseos	32	27
No contesta	1	37
Total	96	89

Tabla 59. Tabla de Frecuencias. Tipos de motivos en función de la cultura de procedencia.

Interacción de variables explicativas generación*escolarización* cultura de procedencia con tipos de motivos												
	Mexicanos						Estadounidenses					
	Básica			Superior			Básica			Superior		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
Comparación	5	7	11	17	7	10	1	2	1	0	5	2
Intercambio	1	2	0	0	3	0	1	2	0	6	2	3
Gustos o deseos	7	7	5	2	7	4	3	5	7	2	3	7

No contesta	0	0	0	1	0	0	5	6	10	6	3	7
Total	13	16	16	20	17	14	10	15	18	14	13	19

Tabla 60. Tabla de Frecuencias. Tipos de motivos en función de la generación, la escolarización y la cultura de procedencia.

Variable dependiente	(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Comparación	20-41	42-64	,0625	,20137	,953	-,4393	,5643
		67-82	-,0313	,20137	,988	-,5331	,4706
	42-64	20-41	-,0625	,20137	,953	-,5643	,4393
		67-82	-,0938	,20137	,897	-,5956	,4081
	67-82	20-41	,0313	,20137	,988	-,4706	,5331
		42-64	,0938	,20137	,897	-,4081	,5956
Intercambio o cooperación	20-41	42-64	-,0313	,15309	,979	-,4128	,3503
		67-82	,1563	,15309	,596	-,2253	,5378
	42-64	20-41	,0313	,15309	,979	-,3503	,4128
		67-82	,1875	,15309	,476	-,1940	,5690
	67-82	20-41	-,1563	,15309	,596	-,5378	,2253
		42-64	-,1875	,15309	,476	-,5690	,1940
Gustos o deseos	20-41	42-64	-,2500	,18675	,412	-,7154	,2154
		67-82	-,2813	,18675	,327	-,7467	,1842
	42-64	20-41	,2500	,18675	,412	-,2154	,7154
		67-82	-,0313	,18675	,986	-,4967	,4342
	67-82	20-41	,2813	,18675	,327	-,1842	,7467
		42-64	,0313	,18675	,986	-,4342	,4967
No contesta	20-41	42-64	,0938	,15430	,832	-,2908	,4783
		67-82	-,1562	,15430	,601	-,5408	,2283
	42-64	20-41	-,0938	,15430	,832	-,4783	,2908
		67-82	-,2500	,15430	,275	-,6345	,1345
	67-82	20-41	,1562	,15430	,601	-,2283	,5408
		42-64	,2500	,15430	,275	-,1345	,6345

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,381.

Tabla 61. Comparaciones múltiples: Scheffe. Tipos de motivos en función de la generación.

En la tabla 58 se observa que fue la cultura de procedencia la que ejerció influencia en los tipos de motivos cuando los sujetos expresaban su actitud ante el hecho de ser habitante de frontera, en concreto en las categorías de comparación ( $F=33,972$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y no contesta ( $F=35,437$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ). También se aprecia cómo la relación de tercer orden generación\*escolaridad\*cultura de procedencia fue significativa en la categoría comparación ( $F=3,869$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,025$ ).

Como se puede observar en la tabla 59 y la gráfica 25, la variable explicativa “cultura de procedencia” ejerció influencia en el tipo de motivo. Así, los mexicanos emiten mayor cantidad de enunciados de carácter comparativo, cuando argumentan sobre el hecho de ser habitante de frontera, mientras que los estadounidenses, más frecuentemente que los mexicanos, no contestan a esta pregunta. En este caso las diferencias entre el modo de proceder de unos y otro son muy visibles.

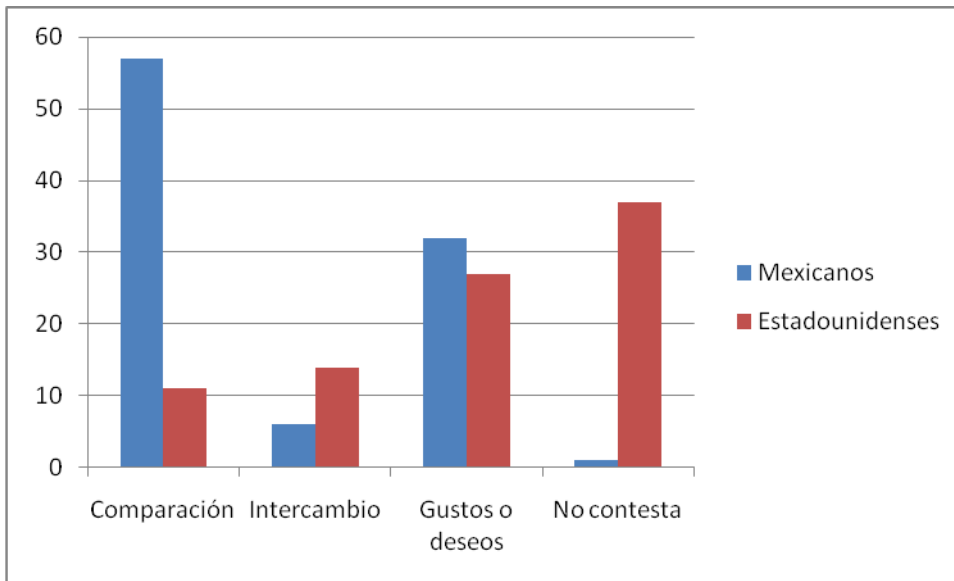


Figura 25. Tipos de motivos en función de la cultura de procedencia.

Como comentamos, la tabla 58 muestra la interacción de tercer orden entre las tres variables explicativas “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia” con los tipos de motivos con que las personas argumentaban su actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera, encontramos un dato significativo en la categoría comparación. Como se observa en la tabla 60 y en la figura 26, el grupo de mexicanos es el que profiere más cantidad de enunciados de este tipo. De manera más específica, el grupo de los jóvenes de nivel educativo superior, a diferencia de los jóvenes de este mismo grupo y escolaridad pero de origen estadounidense. Existen diferencias, también, en el grupo de mexicanos de la segunda generación de nivel educativo básico, en relación con los estadounidenses de este mismo grupo generacional y de escolarización. Por último, encontramos una diferencia importante en el grupo de los mexicanos

mayores de nivel educativo básico y superior en relación con los estadounidenses de este mismo grupo generacional y escolarización. Sin embargo, cuando se realiza la prueba de Comparaciones múltiples: Scheffe, presentada en la tabla 61, para identificar el grupo que marcaba la diferencia, en los tipos de motivos en función de la generación no se mostraron diferencias significativas.

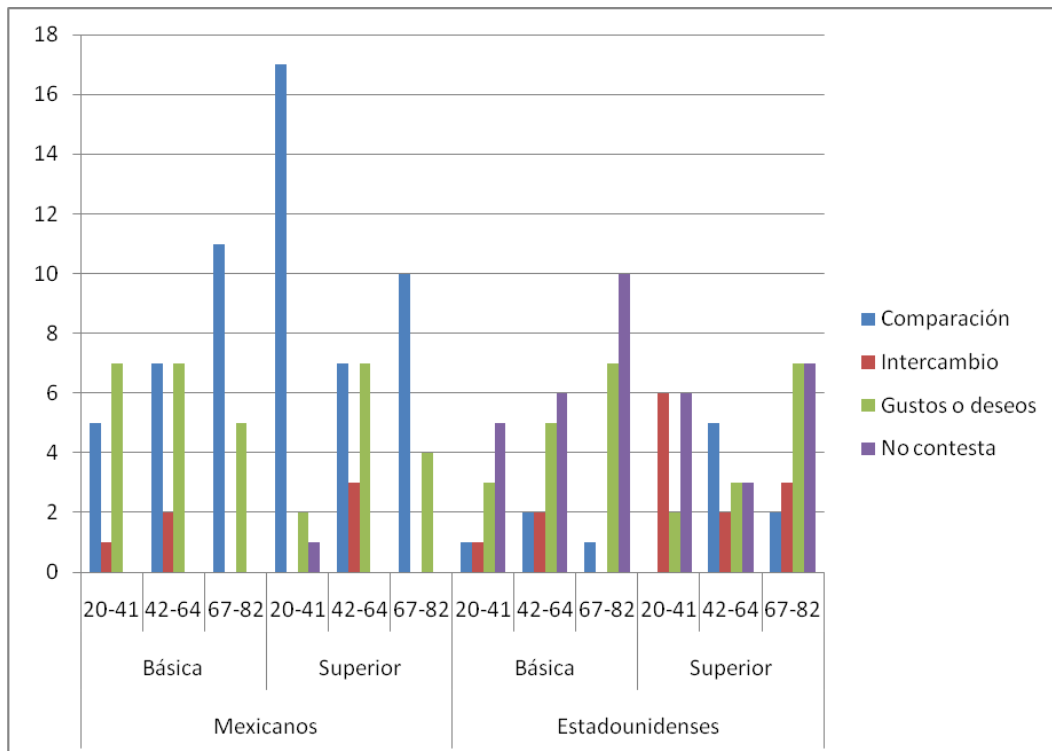


Figura 26. Tipos de motivos en función de la generación, nivel educativo y cultura de procedencia.

#### 4.4. Resultados sobre los criterios de justificación

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Veracidad	20-41	Básica	Mexicanos	,5000	,75593	8
			Estadounidenses	,5000	,53452	8
			Total	,5000	,63246	16
		Superior	Mexicanos	1,0000	1,06904	8
			Estadounidenses	,6250	,74402	8
			Total	,8125	,91059	16
	Total	Mexicanos	,7500	,93095	16	
		Estadounidenses	,5625	,62915	16	
		Total	,6562	,78738	32	
42-64	Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8	
		Estadounidenses	,5000	,75593	8	
		Total	,4375	,72744	16	
	Superior	Mexicanos	,8750	1,12599	8	



			Estadounidenses	,1250	,35355	8	
			Total	,5000	,89443	16	
			Total				
		Total	Mexicanos	,6250	,95743	16	
			Estadounidenses	,3125	,60208	16	
			Total	,4688	,80259	32	
	67-82	Básica	Mexicanos	,7500	,70711	8	
			Estadounidenses	,5000	,75593	8	
			Total	,6250	,71880	16	
		Superior	Mexicanos	,8750	,99103	8	
			Estadounidenses	,3750	,74402	8	
			Total	,6250	,88506	16	
		Total	Mexicanos	,8125	,83417	16	
			Estadounidenses	,4375	,72744	16	
			Total	,6250	,79312	32	
		Total	Básica	Mexicanos	,5417	,72106	24
				Estadounidenses	,5000	,65938	24
				Total	,5208	,68384	48
	Superior		Mexicanos	,9167	1,01795	24	
			Estadounidenses	,3750	,64690	24	
Total			,6458	,88701	48		
Total	Mexicanos		,7292	,89299	48		
	Estadounidenses		,4375	,64926	48		
	Total		,5833	,79029	96		
Credibilidad	20-41	Básica	Mexicanos	1,1250	,99103	8	
			Estadounidenses	,7500	,46291	8	
			Total	,9375	,77190	16	
		Superior	Mexicanos	1,5000	1,41421	8	
			Estadounidenses	1,1250	,99103	8	
			Total	1,3125	1,19548	16	
		Total	Mexicanos	1,3125	1,19548	16	
			Estadounidenses	,9375	,77190	16	
			Total	1,1250	1,00803	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	1,6250	,74402	8
				Estadounidenses	1,3750	,91613	8
				Total	1,5000	,81650	16
	Superior		Mexicanos	1,2500	1,28174	8	
			Estadounidenses	1,5000	,53452	8	
			Total	1,3750	,95743	16	
	Total		Mexicanos	1,4375	1,03078	16	
			Estadounidenses	1,4375	,72744	16	
			Total	1,4375	,87759	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	1,2500	1,03510	8
				Estadounidenses	1,7500	1,03510	8
				Total	1,5000	1,03280	16
		Superior	Mexicanos	,8750	,99103	8	
			Estadounidenses	2,0000	1,06904	8	
			Total	1,4375	1,15289	16	
		Total	Mexicanos	1,0625	,99791	16	

	Total	Básica	Estadounidenses	1,8750	1,02470	16	
			Total	1,4688	1,07716	32	
			Mexicanos	1,3333	,91683	24	
		Superior	Estadounidenses	1,2917	,90790	24	
			Total	1,3125	,90286	48	
			Mexicanos	1,2083	1,21509	24	
	Total	Estadounidenses	1,5417	,93153	24		
		Total	1,3750	1,08422	48		
		Mexicanos	1,2708	1,06670	48		
				Estadounidenses	1,4167	,91868	48
				Total	1,3438	,99290	96

Tabla 62. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia respecto a los criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Veracidad	5,583 <sup>a</sup>	11	,508	,793	,646
	Credibilidad	11,281 <sup>b</sup>	11	1,026	1,046	,415
Intersección	Veracidad	32,667	1	32,667	51,051	,000
	Credibilidad	173,344	1	173,344	176,763	,000
Generación	Veracidad	,646	2	,323	,505	,606
	Credibilidad	2,312	2	1,156	1,179	,313
Escolaridad	Veracidad	,375	1	,375	,586	,446
	Credibilidad	,094	1	,094	,096	,758
Cultura de procedencia	Veracidad	2,042	1	2,042	3,191	,078
	Credibilidad	,510	1	,510	,520	,473
Generación * Escolaridad	Veracidad	,437	2	,219	,342	,711
	Credibilidad	1,188	2	,594	,605	,548
Generación * Cultura de procedencia	Veracidad	,146	2	,073	,114	,892
	Credibilidad	5,896	2	2,948	3,006	<b>,055</b>
Escolaridad * Cultura de procedencia	Veracidad	1,500	1	1,500	2,344	,130
	Credibilidad	,844	1	,844	,860	,356
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Veracidad	,437	2	,219	,342	,711
	Credibilidad	,437	2	,219	,223	,801
Error	Veracidad	53,750	84	,640		
	Credibilidad	82,375	84	,981		
Total	Veracidad	92,000	96			
	Credibilidad	267,000	96			
Total corregida	Veracidad	59,333	95			
	Credibilidad	93,656	95			

a. R cuadrado = ,094 (R cuadrado corregida = -,025)

b. R cuadrado = ,120 (R cuadrado corregida = ,005)

Tabla 63. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados.

Variable dependiente	(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error tip.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Veracidad	20-41	42-64	,1875	,19998	,646	-,3109	,6859
		67-82	,0312	,19998	,988	-,4671	,5296
	42-64	20-41	-,1875	,19998	,646	-,6859	,3109
		67-82	-,1563	,19998	,738	-,6546	,3421
	67-82	20-41	-,0312	,19998	,988	-,5296	,4671
		42-64	,1563	,19998	,738	-,3421	,6546
Credibilidad	20-41	42-64	-,3125	,24757	,454	-,9295	,3045
		67-82	-,3438	,24757	,386	-,9607	,2732
	42-64	20-41	,3125	,24757	,454	-,3045	,9295
		67-82	-,0313	,24757	,992	-,6482	,5857
	67-82	20-41	,3438	,24757	,386	-,2732	,9607
		42-64	,0313	,24757	,992	-,5857	,6482

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,981.

**Tabla 64. Comparaciones múltiples: Scheffe. Criterios de justificación en función de la generación.**

Interacción de las variables explicativas generación*cultura de procedencia con criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados						
	Mexicanos			Estadounidenses		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
Veracidad	12	10	13	9	5	7
Credibilidad	21	23	17	15	23	30
Total	33	33	30	24	28	37

**Tabla 65. Tabla de Frecuencias. Criterios de justificación en función de la generación y la cultura de procedencia.**

De acuerdo con la tabla 63 se observa un dato significativo en la interacción de segundo orden generación\*cultura de procedencia con el criterio de justificación de credibilidad ( $F=3,006$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,055$ ).

La tabla 65 y la figura 27 muestran que las variables explicativas de “generación” y “cultura de procedencia” influyeron en los criterios de justificación o argumentación de la actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera. Tal diferencia se centra en los enunciados que se justifican a través de la credibilidad. Aunque en general los argumentos en base a la credibilidad fueron los más utilizados por todos los participantes y sólo en menor cantidad se emitieron enunciados basados en la veracidad, se encontró que fueron los estadounidenses quienes utilizaron mayormente la

credibilidad como argumentación en relación con los mexicanos. Considerando la variable “generación” Se observan diferencias importantes entre las dos culturas de procedencia es decir, los estadounidenses del grupo generacional mayor emiten más cantidad de enunciados de credibilidad mientras que, el grupo generacional mayor de los mexicanos, fue quien menos emitió enunciados de este tipo. El menor número de enunciados de justificación a través de la credibilidad son de los estadounidenses más jóvenes mientras que los mexicanos del mismo grupo generacional emitieron mas enunciados de credibilidad. Se observa en el segundo grupo generacional tanto de estadounidenses como de mexicanos la misma frecuencia en enunciados de este tipo. Sin embargo, según muestra la tabla 64, cuando se realiza la prueba Comparación múltiple: Scheffe, de criterios de justificación en función de la generación para identificar el grupo que marcaba la diferencia, no se mostraron diferencias significativas.

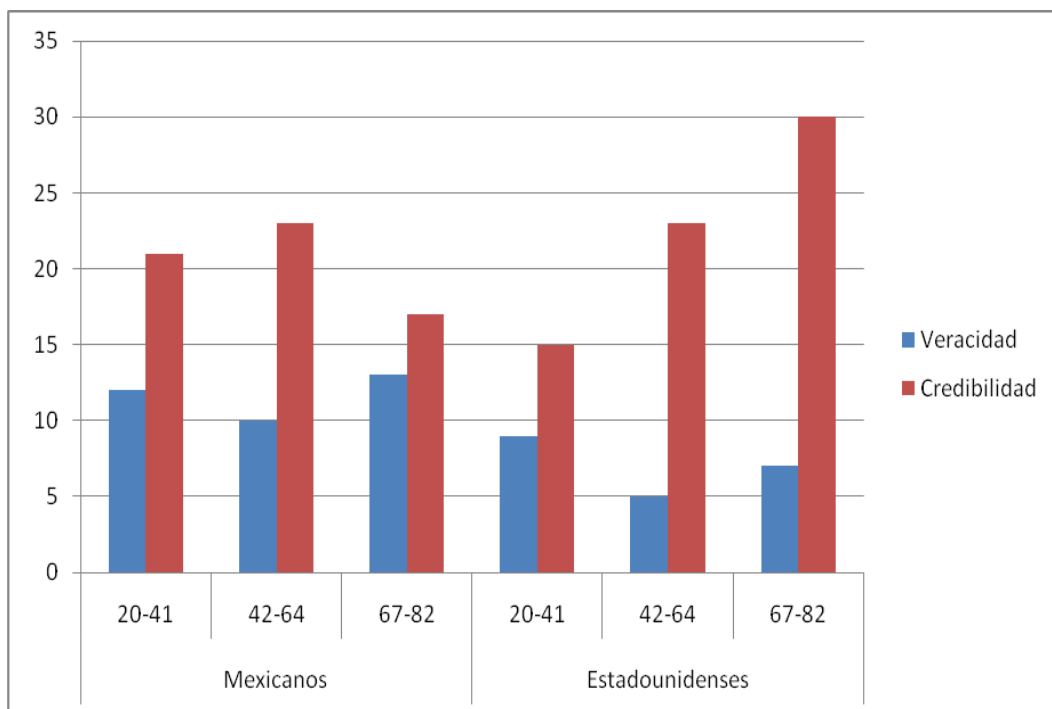


Figura 27. Criterios de justificación en función de la generación y la cultura de procedencia.

## 4.5. Resultados sobre la orientación de los enunciados

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N	
Positiva	20-41	Básica	Mexicanos	1,5000	,75593	8	
			Estadounidenses	1,0000	,53452	8	
			Total	1,2500	,68313	16	
		Superior	Mexicanos	2,2500	1,38873	8	
			Estadounidenses	1,3750	1,06066	8	
			Total	1,8125	1,27639	16	
		Total	Mexicanos	1,8750	1,14746	16	
			Estadounidenses	1,1875	,83417	16	
			Total	1,5313	1,04679	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	2,0000	1,06904	8
				Estadounidenses	1,3750	1,18773	8
				Total	1,6875	1,13835	16
	Superior		Mexicanos	1,8750	1,35620	8	
			Estadounidenses	1,3750	,91613	8	
			Total	1,6250	1,14746	16	
	Total		Mexicanos	1,9375	1,18145	16	
			Estadounidenses	1,3750	1,02470	16	
			Total	1,6563	1,12478	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	1,3750	1,30247	8
				Estadounidenses	1,7500	,88641	8
				Total	1,5625	1,09354	16
		Superior	Mexicanos	1,7500	,70711	8	
			Estadounidenses	1,5000	,92582	8	
			Total	1,6250	,80623	16	
		Total	Mexicanos	1,5625	1,03078	16	
			Estadounidenses	1,6250	,88506	16	
			Total	1,5938	,94560	32	
		Total	Básica	Mexicanos	1,6250	1,05552	24
				Estadounidenses	1,3750	,92372	24
				Total	1,5000	,98930	48
	Superior		Mexicanos	1,9583	1,16018	24	
			Estadounidenses	1,4167	,92861	24	
Total			1,6875	1,07498	48		
Total	Mexicanos		1,7917	1,11008	48		
	Estadounidenses		1,3958	,91651	48		
	Total		1,5937	1,03189	96		
Negativa	20-41		Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
				Estadounidenses	,1250	,35355	8
				Total	,0625	,25000	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,2500	,46291	8	
			Total	,1250	,34157	16	
		Total	Mexicanos	,0000	,00000	16	
			Estadounidenses	,1875	,40311	16	

			<b>Total</b>	,0938	,29614	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,2500	,70711	8
			<b>Total</b>	,1250	,50000	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,0000	,00000	8
			<b>Total</b>	,0000	,00000	16
		Total	Mexicanos	,0000	,00000	16
			Estadounidenses	,1250	,50000	16
			<b>Total</b>	,0625	,35355	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,2500	,70711	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			<b>Total</b>	,1875	,54391	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,2500	,70711	8
			<b>Total</b>	,1250	,50000	16
Total		Mexicanos	,1250	,50000	16	
		Estadounidenses	,1875	,54391	16	
		<b>Total</b>	,1563	,51490	32	
Total	Básica	Mexicanos	,0833	,40825	24	
		Estadounidenses	,1667	,48154	24	
		<b>Total</b>	,1250	,44363	48	
	Superior	Mexicanos	,0000	,00000	24	
		Estadounidenses	,1667	,48154	24	
		<b>Total</b>	,0833	,34723	48	
	Total	Mexicanos	,0417	,28868	48	
		Estadounidenses	,1667	,47639	48	
		<b>Total</b>	,1042	,39681	96	
Ambigua	20-41	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			<b>Total</b>	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,1250	,35355	8
			<b>Total</b>	,1875	,40311	16
		Total	Mexicanos	,1875	,40311	16
			Estadounidenses	,1250	,34157	16
			<b>Total</b>	,1563	,36890	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			<b>Total</b>	,1250	,34157	16
		Superior	Mexicanos	,2500	,46291	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			<b>Total</b>	,2500	,44721	16
		Total	Mexicanos	,1250	,34157	16
			Estadounidenses	,2500	,44721	16
			<b>Total</b>	,1875	,39656	32
67-82	Básica	Mexicanos	,3750	,74402	8	
		Estadounidenses	,3750	,74402	8	

		Superior	Total	,3750	,71880	16	
			Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,6250	,74402	8	
				Total	,3125	,60208	16
		Total	Mexicanos	,1875	,54391	16	
			Estadounidenses	,5000	,73030	16	
			Total	,3438	,65300	32	
		Total	Básica	Mexicanos	,1667	,48154	24
				Estadounidenses	,2500	,53161	24
	Total			,2083	,50353	48	
	Superior		Mexicanos	,1667	,38069	24	
			Estadounidenses	,3333	,56466	24	
			Total	,2500	,48378	48	
	Total		Mexicanos	,1667	,42941	48	
			Estadounidenses	,2917	,54415	48	
Total			,2292	,49160	96		

Tabla 66. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto a la orientación de los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Positiva	10,281 <sup>a</sup>	11	,935	,864	,578
	Negativa	1,208 <sup>b</sup>	11	,110	,671	,762
	Ambigua	2,708 <sup>c</sup>	11	,246	1,021	,435
Intersección	Positiva	243,844	1	243,844	225,396	,000
	Negativa	1,042	1	1,042	6,364	,014
	Ambigua	5,042	1	5,042	20,914	,000
Generación	Positiva	,250	2	,125	,116	,891
	Negativa	,146	2	,073	,445	,642
	Ambigua	,646	2	,323	1,340	,268
Escolaridad	Positiva	,844	1	,844	,780	,380
	Negativa	,042	1	,042	,255	,615
	Ambigua	,042	1	,042	,173	,679
Cultura de procedencia	Positiva	3,760	1	3,760	3,476	,066
	Negativa	,375	1	,375	2,291	,134
	Ambigua	,375	1	,375	1,556	,216
Generación * Escolaridad	Positiva	1,750	2	,875	,809	,449
	Negativa	,146	2	,073	,445	,642
	Ambigua	,146	2	,073	,302	,740
Generación * Cultura de procedencia	Positiva	2,583	2	1,292	1,194	,308
	Negativa	,063	2	,031	,191	,827
	Ambigua	,562	2	,281	1,167	,316
Escolaridad * Cultura de procedencia	Positiva	,510	1	,510	,472	,494
	Negativa	,042	1	,042	,255	,615
	Ambigua	,042	1	,042	,173	,679

Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Positiva	,583	2	,292	,270	,764
	Negativa	,396	2	,198	1,209	,304
	Ambigua	,896	2	,448	1,858	,162
Error	Positiva	90,875	84	1,082		
	Negativa	13,750	84	,164		
	Ambigua	20,250	84	,241		
Total	Positiva	345,000	96			
	Negativa	16,000	96			
	Ambigua	28,000	96			
Total corregida	Positiva	101,156	95			
	Negativa	14,958	95			
	Ambigua	22,958	95			

a. R cuadrado = ,102 (R cuadrado corregida = -,016)

b. R cuadrado = ,081 (R cuadrado corregida = -,040)

c. R cuadrado = ,118 (R cuadrado corregida = -,002)

**Tabla 67. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a la orientación de los enunciados.**

Como se puede observar en la tabla 67 las variables explicativas de “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia” no ejercieron influencia estadísticamente significativa en la orientación de los enunciados cuando los participantes expresaron sus actitudes ante el hecho de ser habitante de frontera.

#### 4.6. Resultados sobre grado de generalidad del enunciado

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
General	20-41	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,5000	,75593	8
			Total	,3125	,60208	16
		Superior	Mexicanos	,8750	,83452	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			Total	,5625	,72744	16
		Total	Mexicanos	,5000	,73030	16
			Estadounidenses	,3750	,61914	16
			Total	,4375	,66901	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,7500	1,38873	8
			Estadounidenses	,5000	,75593	8
			Total	,6250	1,08781	16
		Superior	Mexicanos	,7500	1,03510	8
			Estadounidenses	,5000	,53452	8
			Total	,6250	,80623	16
Total		Mexicanos	,7500	1,18322	16	
		Estadounidenses	,5000	,63246	16	
		Total	,6250	,94186	32	



	67-82	Básica	Mexicanos	1,0000	1,19523	8
			Estadounidenses	,6250	1,06066	8
			Total	,8125	1,10868	16
		Superior	Mexicanos	,8750	,99103	8
			Estadounidenses	,6250	,74402	8
			Total	,7500	,85635	16
		Total	Mexicanos	,9375	1,06262	16
			Estadounidenses	,6250	,88506	16
			Total	,7813	,97499	32
	Total	Básica	Mexicanos	,6250	1,09594	24
			Estadounidenses	,5417	,83297	24
			Total	,5833	,96389	48
		Superior	Mexicanos	,8333	,91683	24
			Estadounidenses	,4583	,58823	24
			Total	,6458	,78522	48
Total		Mexicanos	,7292	1,00508	48	
		Estadounidenses	,5000	,71459	48	
		Total	,6146	,87503	96	
Particular	20-41	Básica	Mexicanos	1,1250	,99103	8
			Estadounidenses	,7500	,46291	8
			Total	,9375	,77190	16
		Superior	Mexicanos	1,6250	1,40789	8
			Estadounidenses	1,5000	,92582	8
			Total	1,5625	1,15289	16
		Total	Mexicanos	1,3750	1,20416	16
			Estadounidenses	1,1250	,80623	16
			Total	1,2500	1,01600	32
	42-64	Básica	Mexicanos	1,1250	,83452	8
			Estadounidenses	1,2500	,46291	8
			Total	1,1875	,65511	16
		Superior	Mexicanos	1,3750	1,18773	8
			Estadounidenses	1,0000	,75593	8
			Total	1,1875	,98107	16
		Total	Mexicanos	1,2500	1,00000	16
			Estadounidenses	1,1250	,61914	16
			Total	1,1875	,82060	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,7500	,70711	8
			Estadounidenses	1,5000	,92582	8
			Total	1,1250	,88506	16
		Superior	Mexicanos	,8750	,99103	8
			Estadounidenses	1,5000	1,19523	8
			Total	1,1875	1,10868	16
		Total	Mexicanos	,8125	,83417	16
			Estadounidenses	1,5000	1,03280	16
			Total	1,1563	,98732	32
	Total	Básica	Mexicanos	1,0000	,83406	24
			Estadounidenses	1,1667	,70196	24
			Total	1,0833	,76724	48

		Superior	Mexicanos	1,2917	1,19707	24		
			Estadounidenses	1,3333	,96309	24		
			Total	1,3125	1,07498	48		
		Total	Mexicanos	1,1458	1,03121	48		
			Estadounidenses	1,2500	,83793	48		
			Total	1,1979	,93606	96		
	Mixta	20-41	Básica	Mexicanos	,3750	,51755	8	
				Estadounidenses	,0000	,00000	8	
				Total	,1875	,40311	16	
			Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8	
				Estadounidenses	,0000	,00000	8	
				Total	,0000	,00000	16	
Total			Mexicanos	,1875	,40311	16		
			Estadounidenses	,0000	,00000	16		
			Total	,0938	,29614	32		
42-64			Básica	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
					Estadounidenses	,1250	,35355	8
					Total	,1250	,34157	16
		Superior		Mexicanos	,0000	,00000	8	
				Estadounidenses	,1250	,35355	8	
				Total	,0625	,25000	16	
		Total	Mexicanos	,0625	,25000	16		
			Estadounidenses	,1250	,34157	16		
			Total	,0938	,29614	32		
		67-82	Básica	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8
					Estadounidenses	,1250	,35355	8
					Total	,1875	,40311	16
Superior				Mexicanos	,0000	,00000	8	
				Estadounidenses	,2500	,46291	8	
				Total	,1250	,34157	16	
Total			Mexicanos	,1250	,34157	16		
			Estadounidenses	,1875	,40311	16		
			Total	,1563	,36890	32		
Total			Básica	Mexicanos	,2500	,44233	24	
				Estadounidenses	,0833	,28233	24	
				Total	,1667	,37662	48	
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	24		
			Estadounidenses	,1250	,33783	24		
			Total	,0625	,24462	48		
		Total	Mexicanos	,1250	,33422	48		
			Estadounidenses	,1042	,30871	48		
			Total	,1146	,32019	96		

Tabla 68. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al grado de generalidad de los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	General	5,865 <sup>a</sup>	11	,533	,670	,763
	Particular	8,365 <sup>b</sup>	11	,760	,853	,588
	Mixta	1,365 <sup>c</sup>	11	,124	1,244	,272
Intersección	General	36,260	1	36,260	45,546	,000
	Particular	137,760	1	137,760	154,549	,000
	Mixta	1,260	1	1,260	12,642	,001
Generación	General	1,896	2	,948	1,191	,309
	Particular	,146	2	,073	,082	,922
	Mixta	,083	2	,042	,418	,660
Escolaridad	General	,094	1	,094	,118	,732
	Particular	1,260	1	1,260	1,414	,238
	Mixta	,260	1	,260	2,612	,110
Cultura de procedencia	General	1,260	1	1,260	1,583	,212
	Particular	,260	1	,260	,292	,590
	Mixta	,010	1	,010	,104	,747
Generación * Escolaridad	General	,438	2	,219	,275	,760
	Particular	1,896	2	,948	1,063	,350
	Mixta	,083	2	,042	,418	,660
Generación * Cultura de procedencia	General	,146	2	,073	,092	,913
	Particular	4,146	2	2,073	2,326	,104
	Mixta	,333	2	,167	1,672	,194
Escolaridad * Cultura de procedencia	General	,510	1	,510	,641	,426
	Particular	,094	1	,094	,105	,747
	Mixta	,510	1	,510	5,119	<b>,026</b>
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	General	1,521	2	,760	,955	,389
	Particular	,563	2	,281	,316	,730
	Mixta	,083	2	,042	,418	,660
Error	General	66,875	84	,796		
	Particular	74,875	84	,891		
	Mixta	8,375	84	,100		
Total	General	109,000	96			
	Particular	221,000	96			
	Mixta	11,000	96			
Total corregida	General	72,740	95			
	Particular	83,240	95			
	Mixta	9,740	95			

a. R cuadrado = ,081 (R cuadrado corregida = -,040)

b. R cuadrado = ,100 (R cuadrado corregida = -,017)

c. R cuadrado = ,140 (R cuadrado corregida = ,028)

Tabla 69. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al grado de generalidad del enunciado.

Interacción de las variables explicativas escolarización*cultura de procedencia con el grado de generalidad de los enunciados				
	Mexicanos		Estadounidenses	
	Básico	Superior	Básico	Superior
General	15	20	13	11
Particular	24	31	28	32
Mixto	6	0	2	3
Total	45	51	43	46

Tabla 70. Tabla de frecuencias. Grado de generalidad del enunciado en función de la escolarización y la cultura de procedencia.

La tabla 69 muestra una interacción de segundo orden entre escolaridad\*cultura de procedencia con el grado de generalidad de tipo mixto ( $F=5119$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,026$ ).

Así, en la tabla 70 y en la figura 28 se muestra que los mexicanos del nivel básico utilizaron más cantidad de enunciados con este grado de generalidad que los estadounidenses del mismo nivel. De manera contraria, los mexicanos de nivel educativo superior no utilizaron enunciados mixtos en relación con los estadounidenses del mismo nivel de escolarización.

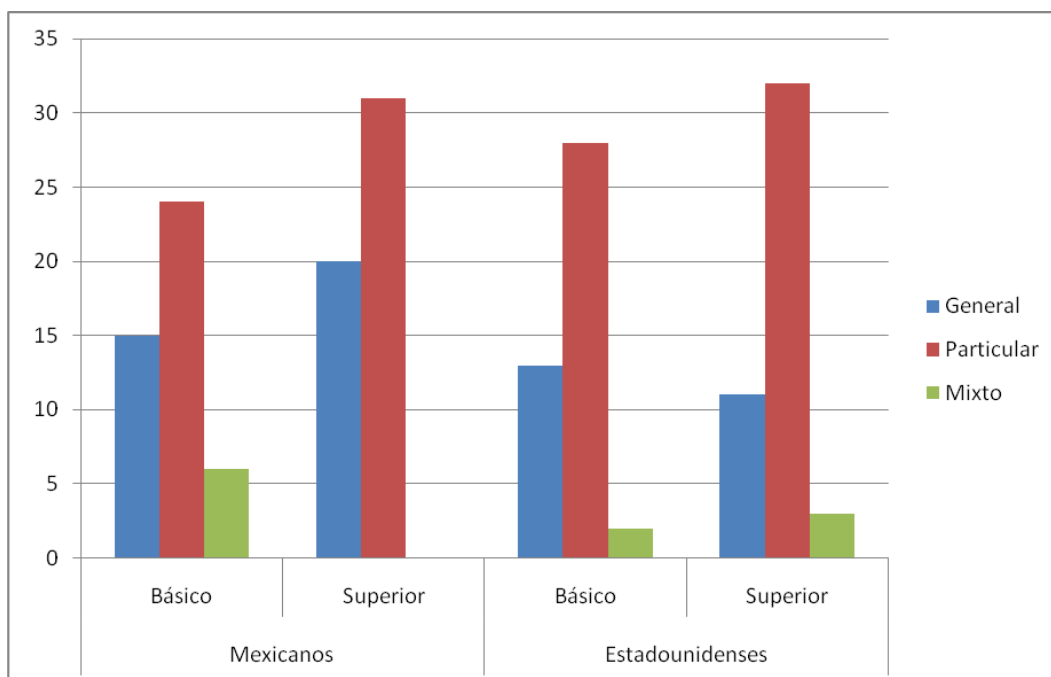


Figura 28. Grado de generalidad en función de la escolarización y la cultura de procedencia.

### 4.7. Resultados sobre los personajes implicados en los enunciados

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N	
Sin personajes	20-41	Básica	Mexicanos	,2500	,46291	8	
			Estadounidenses	,6250	,51755	8	
			Total	,4375	,51235	16	
		Superior	Mexicanos	,5000	,53452	8	
			Estadounidenses	,7500	,70711	8	
			Total	,6250	,61914	16	
		Total	Mexicanos	,3750	,50000	16	
			Estadounidenses	,6875	,60208	16	
			Total	,5313	,56707	32	
		42-64	Básica	Mexicanos	,7500	1,38873	8
				Estadounidenses	,5000	,75593	8
				Total	,6250	1,08781	16
	Superior		Mexicanos	,5000	,75593	8	
			Estadounidenses	,2500	,46291	8	
			Total	,3750	,61914	16	
	Total		Mexicanos	,6250	1,08781	16	
			Estadounidenses	,3750	,61914	16	
			Total	,5000	,87988	32	
	67-82		Básica	Mexicanos	,5000	,75593	8
				Estadounidenses	,2500	,46291	8
				Total	,3750	,61914	16
		Superior	Mexicanos	,7500	1,03510	8	
			Estadounidenses	,6250	,91613	8	
			Total	,6875	,94648	16	
		Total	Mexicanos	,6250	,88506	16	
			Estadounidenses	,4375	,72744	16	
			Total	,5313	,80259	32	
		Total	Básica	Mexicanos	,5000	,93250	24
				Estadounidenses	,4583	,58823	24
				Total	,4792	,77156	48
	Superior		Mexicanos	,5833	,77553	24	
			Estadounidenses	,5417	,72106	24	
Total			,5625	,74108	48		
Total	Mexicanos		,5417	,84949	48		
	Estadounidenses		,5000	,65233	48		
	Total		,5208	,75365	96		
Personajes genéricos	20-41	Básica	Mexicanos	,0000	,00000	8	
			Estadounidenses	,1250	,35355	8	
			Total	,0625	,25000	16	
		Superior	Mexicanos	,5000	,92582	8	
			Estadounidenses	,2500	,46291	8	
			Total	,3750	,71880	16	
		Total	Mexicanos	,2500	,68313	16	
			Estadounidenses	,1875	,40311	16	

			<b>Total</b>	,2188	,55267	32
	42-64	Básica	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,3750	,51755	8
			<b>Total</b>	,2500	,44721	16
		Superior	Mexicanos	,0000	,00000	8
			Estadounidenses	,2500	,46291	8
			<b>Total</b>	,1250	,34157	16
		Total	Mexicanos	,0625	,25000	16
			Estadounidenses	,3125	,47871	16
			<b>Total</b>	,1875	,39656	32
	67-82	Básica	Mexicanos	,5000	1,06904	8
			Estadounidenses	,5000	1,06904	8
			<b>Total</b>	,5000	1,03280	16
		Superior	Mexicanos	,1250	,35355	8
			Estadounidenses	,5000	,53452	8
			<b>Total</b>	,3125	,47871	16
Total		Mexicanos	,3125	,79320	16	
		Estadounidenses	,5000	,81650	16	
		<b>Total</b>	,4063	,79755	32	
Total	Básica	Mexicanos	,2083	,65801	24	
		Estadounidenses	,3333	,70196	24	
		<b>Total</b>	,2708	,67602	48	
	Superior	Mexicanos	,2083	,58823	24	
		Estadounidenses	,3333	,48154	24	
		<b>Total</b>	,2708	,53553	48	
	Total	Mexicanos	,2083	,61742	48	
		Estadounidenses	,3333	,59549	48	
		<b>Total</b>	,2708	,60662	96	
Personajes próximos	20-41	Básica	Mexicanos	1,3750	,91613	8
			Estadounidenses	,5000	,53452	8
			<b>Total</b>	,9375	,85391	16
		Superior	Mexicanos	1,5000	1,41421	8
			Estadounidenses	,7500	1,03510	8
			<b>Total</b>	1,1250	1,25831	16
		Total	Mexicanos	1,4375	1,15289	16
			Estadounidenses	,6250	,80623	16
			<b>Total</b>	1,0313	1,06208	32
	42-64	Básica	Mexicanos	1,1250	,99103	8
			Estadounidenses	1,0000	,75593	8
			<b>Total</b>	1,0625	,85391	16
		Superior	Mexicanos	1,6250	1,30247	8
			Estadounidenses	1,1250	,64087	8
			<b>Total</b>	1,3750	1,02470	16
		Total	Mexicanos	1,3750	1,14746	16
			Estadounidenses	1,0625	,68007	16
			<b>Total</b>	1,2188	,94132	32
67-82	Básica	Mexicanos	1,0000	1,06904	8	
		Estadounidenses	1,5000	,92582	8	

		Superior	Total	1,2500	1,00000	16
			Mexicanos	,8750	,99103	8
			Estadounidenses	1,3750	1,06066	8
		Total	1,1250	1,02470	16	
		Total	Mexicanos	,9375	,99791	16
			Estadounidenses	1,4375	,96393	16
	Total		1,1875	,99798	32	
	Total	Básica	Mexicanos	1,1667	,96309	24
			Estadounidenses	1,0000	,83406	24
			Total	1,0833	,89522	48
		Superior	Mexicanos	1,3333	1,23945	24
			Estadounidenses	1,0833	,92861	24
Total			1,2083	1,09074	48	
Total	Total	Mexicanos	1,2500	1,10126	48	
		Estadounidenses	1,0417	,87418	48	
		Total	1,1458	,99450	96	

Tabla 71. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a personajes implicados en los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Sin personajes	3,208 <sup>a</sup>	11	,292	,483	,909
	Personajes genéricos	3,458 <sup>b</sup>	11	,314	,838	,603
	Personajes próximos	10,208 <sup>c</sup>	11	,928	,931	,515
Intersección	Sin personajes	26,042	1	26,042	43,103	,000
	Personajes genéricos	7,042	1	7,042	18,778	,000
	Personajes próximos	126,042	1	126,042	126,418	,000
Generación	Sin personajes	,021	2	,010	,017	,983
	Personajes genéricos	,896	2	,448	1,194	,308
	Personajes próximos	,646	2	,323	,324	,724
Escolaridad	Sin personajes	,167	1	,167	,276	,601
	Personajes genéricos	,000	1	,000	,000	1,000
	Personajes próximos	,375	1	,375	,376	,541
Cultura de procedencia	Sin personajes	,042	1	,042	,069	,793
	Personajes genéricos	,375	1	,375	1,000	,320
	Personajes próximos	1,042	1	1,042	1,045	,310
Generación * Escolaridad	Sin personajes	1,396	2	,698	1,155	,320
	Personajes genéricos	1,188	2	,594	1,583	,211
	Personajes próximos	,813	2	,406	,407	,667
Generación * Cultura de procedencia	Sin personajes	1,521	2	,760	1,259	,289
	Personajes genéricos	,437	2	,219	,583	,560
	Personajes próximos	7,021	2	3,510	3,521	<b>,034</b>
Escolaridad * Cultura de procedencia	Sin personajes	,000	1	,000	,000	1,000
	Personajes genéricos	,000	1	,000	,000	1,000
	Personajes próximos	,042	1	,042	,042	,839

Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Sin personajes	,062	2	,031	,052	,950
	Personajes genéricos	,562	2	,281	,750	,476
	Personajes próximos	,271	2	,135	,136	,873
Error	Sin personajes	50,750	84	,604		
	Personajes genéricos	31,500	84	,375		
	Personajes próximos	83,750	84	,997		
Total	Sin personajes	80,000	96			
	Personajes genéricos	42,000	96			
	Personajes próximos	220,000	96			
Total corregida	Sin personajes	53,958	95			
	Personajes genéricos	34,958	95			
	Personajes próximos	93,958	95			

a. R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = -,064)

b. R cuadrado = ,099 (R cuadrado corregida = -,019)

c. R cuadrado = ,109 (R cuadrado corregida = -,008)

**Tabla 72. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los personajes implicados en los enunciados.**

Variable dependiente	(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Sin personajes	20-41	42-64	,0313	,19432	,987	-,4530	,5155
		67-82	,0000	,19432	1,000	-,4843	,4843
	42-64	20-41	-,0313	,19432	,987	-,5155	,4530
		67-82	-,0313	,19432	,987	-,5155	,4530
	67-82	20-41	,0000	,19432	1,000	-,4843	,4843
		42-64	,0313	,19432	,987	-,4530	,5155
Personajes genéricos	20-41	42-64	,0312	,15309	,979	-,3503	,4128
		67-82	-,1875	,15309	,476	-,5690	,1940
	42-64	20-41	-,0312	,15309	,979	-,4128	,3503
		67-82	-,2187	,15309	,365	-,6003	,1628
	67-82	20-41	,1875	,15309	,476	-,1940	,5690
		42-64	,2187	,15309	,365	-,1628	,6003
Personajes próximos	20-41	42-64	-,1875	,24963	,755	-,8096	,4346
		67-82	-,1563	,24963	,822	-,7783	,4658
	42-64	20-41	,1875	,24963	,755	-,4346	,8096
		67-82	,0313	,24963	,992	-,5908	,6533
	67-82	20-41	,1563	,24963	,822	-,4658	,7783
		42-64	-,0313	,24963	,992	-,6533	,5908

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,997.

**Tabla 73. Comparaciones múltiples: Scheffe. Personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia.**



Intersección de las variables explicativas generación*cultura de procedencia con personajes implicados en el enunciado						
	Mexicanos			Estadounidenses		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
Sin personajes	6	10	10	11	6	7
Personajes genéricos	4	1	5	3	5	8
Personajes próximos	23	22	15	10	17	22
Total	33	33	30	24	28	37

Tabla 74. Tabla de frecuencias. Personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia.

En la tabla 72 se observa una interacción de segundo orden entre generación\*cultura de procedencia y personajes implicados de tipo próximos ( $F=3521$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,034$ ).

En la tabla 74 y en la figura 29 se observa cómo en el grupo de los mexicanos de la primera generación utilizaron más enunciados con personajes próximos que el resto de los participantes. La diferencia se estableció, principalmente, con los sujetos de la primera generación de estadounidenses. En los mexicanos del grupo de mayores sucede lo contrario, es decir, utilizan menos enunciados con personajes próximos que los estadounidenses del mismo grupo generacional. Un dato de gran interés es comprobar cómo el patrón de uso de personajes próximos es justo el contrario en las dos culturas. Es decir, los mexicanos van de más uso a menos en función de que aumente la generación, mientras que los estadounidenses van de menos a más uso en función del aumento de la generación. Sin embargo, la tabla 73 de la prueba de Comparaciones múltiples: Scheffe de los personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia no muestra diferencias significativas entre los grupos.

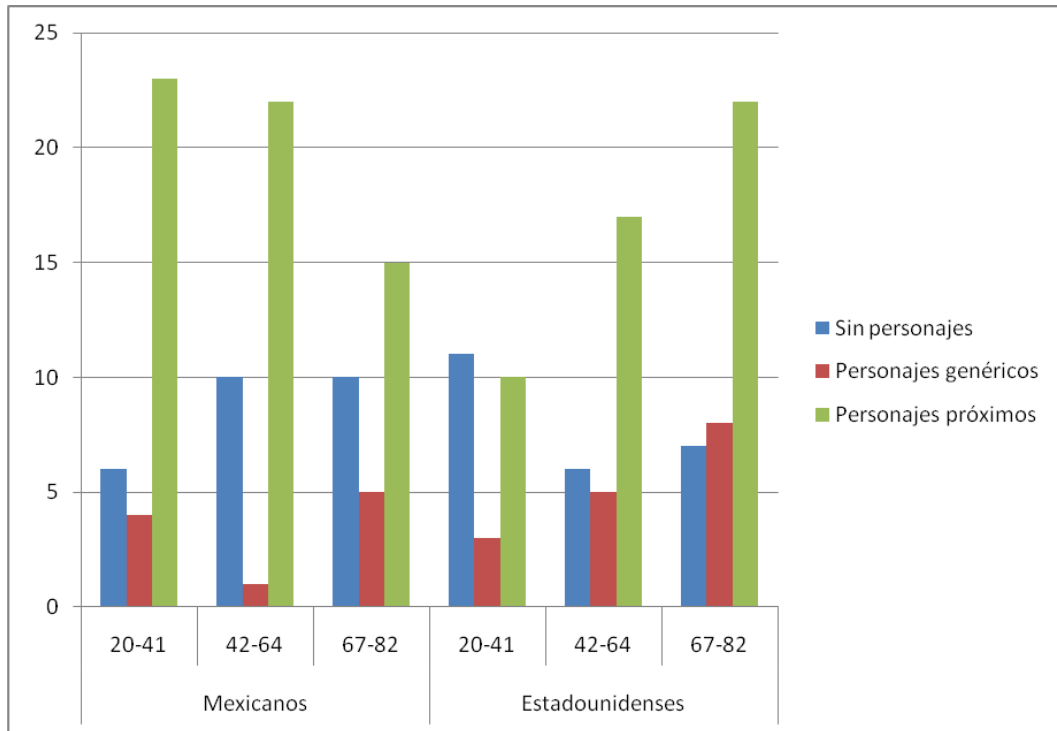


Figura 29. Personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia.

#### 4.8. Resultados sobre los protagonistas de los enunciados

	Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
Presencia del yo	20-41	Básica	Mexicanos	1,3750	,91613	8
			Estadounidenses	,5000	,53452	8
			Total	,9375	,85391	16
		Superior	Mexicanos	1,2500	1,28174	8
			Estadounidenses	1,0000	1,06904	8
			Total	1,1250	1,14746	16
		Total	Mexicanos	1,3125	1,07819	16
			Estadounidenses	,7500	,85635	16
			Total	1,0313	,99950	32
	42-64	Básica	Mexicanos	1,2500	1,03510	8
			Estadounidenses	1,1250	,64087	8
			Total	1,1875	,83417	16
		Superior	Mexicanos	1,7500	1,58114	8
			Estadounidenses	1,1250	,64087	8
			Total	1,4375	1,20934	16
		Total	Mexicanos	1,5000	1,31656	16
			Estadounidenses	1,1250	,61914	16
			Total	1,3125	1,02980	32
67-82	Básica	Mexicanos	1,0000	1,06904	8	
		Estadounidenses	1,6250	,74402	8	
		Total	1,3125	,94648	16	
	Superior	Mexicanos	,8750	,99103	8	
		Estadounidenses	1,6250	1,06066	8	

			<b>Total</b>	1,2500	1,06458	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,9375	,99791	16
			<b>Estadounidenses</b>	1,6250	,88506	16
		<b>Total</b>	1,2812	,99139	32	
	<b>Total</b>	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	1,2083	,97709	24
			<b>Estadounidenses</b>	1,0833	,77553	24
			<b>Total</b>	1,1458	,87494	48
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	1,2917	1,30148	24
			<b>Estadounidenses</b>	1,2500	,94409	24
			<b>Total</b>	1,2708	1,12495	48
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	1,2500	1,13924	48
			<b>Estadounidenses</b>	1,1667	,85883	48
<b>Total</b>			1,2083	1,00438	96	
<b>Ausencia del yo</b>	<b>20-41</b>	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,2500	,46291	8
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,70711	8
			<b>Total</b>	,5000	,63246	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	1,2500	1,03510	8
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,70711	8
			<b>Total</b>	1,0000	,89443	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,7500	,93095	16
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,68313	16
			<b>Total</b>	,7500	,80322	32
	<b>42-64</b>	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,7500	1,38873	8
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,88641	8
			<b>Total</b>	,7500	1,12546	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,3750	,51755	8
			<b>Estadounidenses</b>	,5000	,53452	8
			<b>Total</b>	,4375	,51235	16
		<b>Total</b>	<b>Mexicanos</b>	,5625	1,03078	16
			<b>Estadounidenses</b>	,6250	,71880	16
			<b>Total</b>	,5937	,87471	32
	<b>67-82</b>	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	1,0000	1,19523	8
			<b>Estadounidenses</b>	,6250	1,06066	8
			<b>Total</b>	,8125	1,10868	16
		<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,8750	,99103	8
			<b>Estadounidenses</b>	,7500	,70711	8
			<b>Total</b>	,8125	,83417	16
<b>Total</b>		<b>Mexicanos</b>	,9375	1,06262	16	
		<b>Estadounidenses</b>	,6875	,87321	16	
		<b>Total</b>	,8125	,96512	32	
<b>Total</b>	<b>Básica</b>	<b>Mexicanos</b>	,6667	1,09014	24	
		<b>Estadounidenses</b>	,7083	,85867	24	
		<b>Total</b>	,6875	,97099	48	
	<b>Superior</b>	<b>Mexicanos</b>	,8333	,91683	24	
		<b>Estadounidenses</b>	,6667	,63702	24	

			Total	,7500	,78551	48
		Total	Mexicanos	,7500	1,00000	48
			Estadounidenses	,6875	,74822	48
			Total	,7188	,87903	96

Tabla 75. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia con protagonista de los enunciados.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Presencia del yo	11,083 <sup>a</sup>	11	1,008	,999	,455
	Ausencia del yo	6,281 <sup>b</sup>	11	,571	,715	,721
Intersección	Presencia del yo	140,167	1	140,167	138,926	,000
	Ausencia del yo	49,594	1	49,594	62,061	,000
Generación	Presencia del yo	1,521	2	,760	,754	,474
	Ausencia del yo	,812	2	,406	,508	,603
Escolaridad	Presencia del yo	,375	1	,375	,372	,544
	Ausencia del yo	,094	1	,094	,117	,733
Cultura de procedencia	Presencia del yo	,167	1	,167	,165	,685
	Ausencia del yo	,094	1	,094	,117	,733
Generación * Escolaridad	Presencia del yo	,438	2	,219	,217	,806
	Ausencia del yo	2,688	2	1,344	1,682	,192
Generación * Cultura de procedencia	Presencia del yo	7,271	2	3,635	3,603	<b>,032</b>
	Ausencia del yo	,437	2	,219	,274	,761
Escolaridad * Cultura de procedencia	Presencia del yo	,042	1	,042	,041	,839
	Ausencia del yo	,260	1	,260	,326	,570
Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	Presencia del yo	1,271	2	,635	,630	,535
	Ausencia del yo	1,896	2	,948	1,186	,310
Error	Presencia del yo	84,750	84	1,009		
	Ausencia del yo	67,125	84	,799		
Total	Presencia del yo	236,000	96			
	Ausencia del yo	123,000	96			
Total corregida	Presencia del yo	95,833	95			
	Ausencia del yo	73,406	95			

a. R cuadrado = ,116 (R cuadrado corregida = ,000)

b. R cuadrado = ,086 (R cuadrado corregida = -,034)

Tabla 76. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los protagonistas de los enunciados.

Variable dependiente	(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Presencia del yo	20-41	42-64	-,2813	,25111	,537	-,9070	,3445
		67-82	-,2500	,25111	,611	-,8758	,3758
	42-64	20-41	,2813	,25111	,537	-,3445	,9070
		67-82	,0313	,25111	,992	-,5945	,6570

	67-82	20-41	,2500	,25111	,611	-,3758	,8758
		42-64	-,0313	,25111	,992	-,6570	,5945
Ausencia del yo	20-41	42-64	,1563	,22348	,784	-,4007	,7132
		67-82	-,0625	,22348	,962	-,6194	,4944
	42-64	20-41	-,1563	,22348	,784	-,7132	,4007
		67-82	-,2188	,22348	,621	-,7757	,3382
	67-82	20-41	,0625	,22348	,962	-,4944	,6194
		42-64	,2188	,22348	,621	-,3382	,7757

Basadas en las medias observadas.  
El término de error es la media cuadrática (Error) = ,799.

**Tabla 77. Comparaciones múltiples: Scheffe. Protagonistas en función de la generación y la cultura de procedencia.**

Interacción de las variables explicativas generación*cultura de procedencia con protagonista de los enunciados						
	Mexicanos			Estadounidenses		
	20-41	42-64	67-82	20-41	42-64	67-82
Presencia del yo	21	24	15	12	18	26
Ausencia del yo	12	9	15	12	10	11
Total	33	33	30	24	28	37

**Tabla 78. Tabla de frecuencias. Protagonistas de los enunciados en función de la generación y la cultura de procedencia.**

En la tabla 76 se observa una interacción de segundo orden entre generación\*cultura de procedencia con la categoría presencia del yo en los protagonistas de los enunciados ( $F=3603$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,032$ ). Así, en la tabla 78 y la figura 30 se observa cómo los estadounidenses del grupo generacional de los mayores profirieron más enunciados de este tipo, siendo en esta misma cultura de procedencia donde se emite el menor número de enunciados con presencia del yo en el grupo generacional más joven. Hay una diferencia importante de cantidad de enunciados proferidos con presencia del yo, aunque ésta no sea significativa, entre la primera generación de los mexicanos, con más enunciados, y la primera generación de los estadounidenses, con menos enunciados. Un dato digno de mención es cómo los estadounidenses mantienen el mismo patrón en esta variable de respuesta que en la de personajes implicados. Es decir, un incremento de la presencia del yo en la medida que se aumenta la generación. Ello será objeto de discusión en el próximo capítulo. Sin embargo, la tabla 77 de la prueba de Comparaciones múltiples: Scheffe de los protagonistas en función

de la generación y la cultura de procedencia no muestra diferencias significativas entre los grupos.

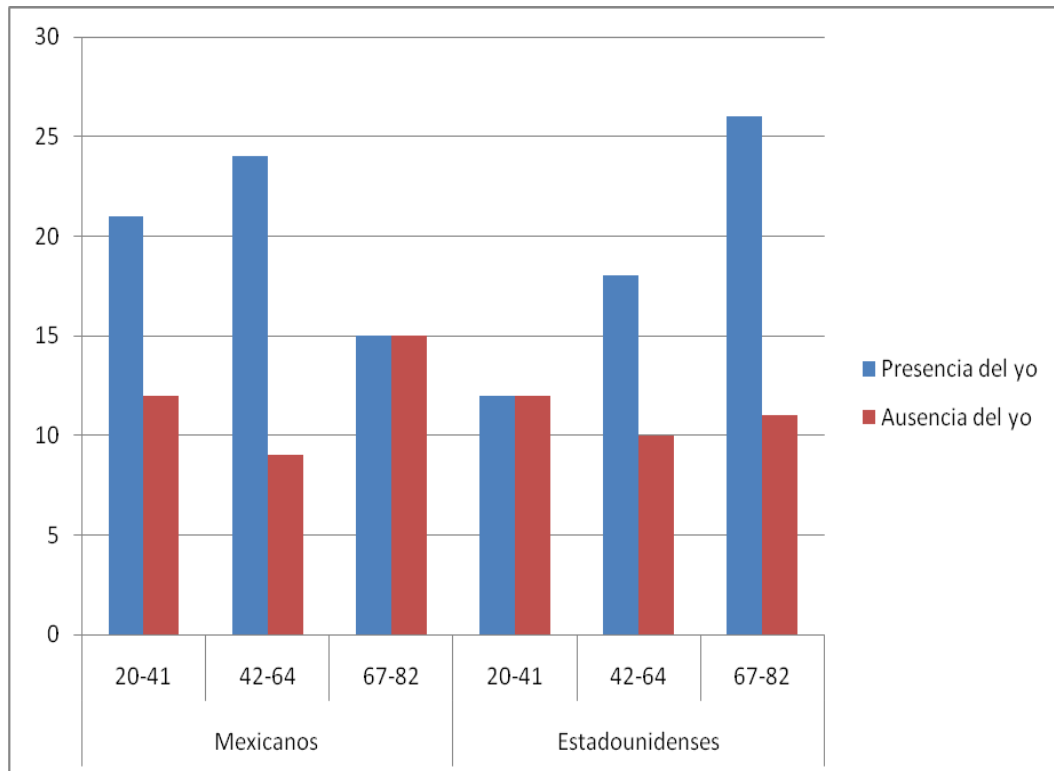


Figura 30. Protagonistas en función de la generación y la cultura de procedencia.

## 5.- Resultados de la pregunta 4: Escala de ubicación

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la escala de ubicación en relación a la propia consideración que tenían los participantes sobre sí mismos como mexicano, estadounidense y mezcla. De la cual se analizaron: (5.1) la ubicación total, (5.2) y categorías de ubicación. Los efectos de dichas variables se contemplaron en función de las tres variables explicativas: “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia”, así como de la interacción de las tres variables.

### 5.1. Resultados sobre la ubicación total

Generación	Escolaridad	Cultura de procedencia	Media	Desviación típica	N
20-41	Básica	Mexicanos	2,1250	,83452	8
		Estadounidenses	1,5000	,75593	8
		Total	1,8125	,83417	16

	Superior	Mexicanos	1,7778	,66667	9
		Estadounidenses	1,3750	,74402	8
		Total	1,5882	,71229	17
	Total	Mexicanos	1,9412	,74755	17
		Estadounidenses	1,4375	,72744	16
		Total	1,6970	,76994	33
42-64	Básica	Mexicanos	1,7500	,70711	8
		Estadounidenses	1,5000	,75593	8
		Total	1,6250	,71880	16
	Superior	Mexicanos	1,8571	,69007	7
		Estadounidenses	1,5000	,75593	8
		Total	1,6667	,72375	15
	Total	Mexicanos	1,8000	,67612	15
		Estadounidenses	1,5000	,73030	16
		Total	1,6452	,70938	31
67-82	Básica	Mexicanos	1,6250	,74402	8
		Estadounidenses	1,0000	,00000	8
		Total	1,3125	,60208	16
	Superior	Mexicanos	1,1250	,35355	8
		Estadounidenses	1,3750	,51755	8
		Total	1,2500	,44721	16
	Total	Mexicanos	1,3750	,61914	16
		Estadounidenses	1,1875	,40311	16
		Total	1,2813	,52267	32
Total	Básica	Mexicanos	1,8333	,76139	24
		Estadounidenses	1,3333	,63702	24
		Total	1,5833	,73899	48
	Superior	Mexicanos	1,5833	,65386	24
		Estadounidenses	1,4167	,65386	24
		Total	1,5000	,65233	48
	Total	Mexicanos	1,7083	,71335	48
		Estadounidenses	1,3750	,63998	48
		Total	1,5417	,69459	96

Tabla 79 Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia con ubicación total.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	8,546 <sup>a</sup>	11	,777	1,750	,076
Intersección	227,809	1	227,809	513,197	,000
<b>Generación</b>	<b>3,313</b>	<b>2</b>	<b>1,656</b>	<b>3,732</b>	<b>,028</b>
Escolaridad	,160	1	,160	,360	,550
<b>Cultura de procedencia</b>	<b>2,686</b>	<b>1</b>	<b>2,686</b>	<b>6,051</b>	<b>,016</b>
Generación * Escolaridad	,340	2	,170	,383	,683
Generación * Cultura de procedencia	,445	2	,222	,501	,608
Escolaridad * Cultura de procedencia	,652	1	,652	1,468	,229

Generación * Escolaridad * Cultura de procedencia	,987	2	,493	1,112	,334
Error	37,288	84	,444		
Total	274,000	96			
Total corregida	45,833	95			

a. R cuadrado = ,186 (R cuadrado corregida = ,080)

**Tabla 80. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a la ubicación total.**

(I)Generación	(J)Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
20-41	42-64	,0518	,16665	,953	-,3635	,4671
	67-82	<b>,4157*</b>	<b>,16530</b>	<b>,047</b>	<b>,0038</b>	<b>,8277</b>
42-64	20-41	-,0518	,16665	,953	-,4671	,3635
	67-82	,3639	,16790	,102	-,0545	,7823
67-82	20-41	<b>-,4157*</b>	<b>,16530</b>	<b>,047</b>	<b>-,8277</b>	<b>-,0038</b>
	42-64	-,3639	,16790	,102	-,7823	,0545

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = ,444.

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

**Tabla 81. Comparaciones múltiples: Scheffe. Ubicación total en función de la generación**

		Generación			Total
		20-41	42-64	67-82	
Ubicatotal	mexicano/estadounidense	16	15	24	55
	mezcla con más orientación a lo mexicano/mezcla con más orientación a lo estadounidense	11	12	7	30
	mezcla pura/mezcla pura	6	4	1	11
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>96</b>

**Tabla 82. Tabla de frecuencias. Ubicación total en función de la generación.**

		Cultura de procedencia		Total
		Mexicanos	Estadounidenses	
Ubicatotal	mexicano/estadounidense	21	34	55
	mezcla con más orientación a lo mexicano/mezcla con más orientación a lo estadounidense	20	10	30
	mezcla pura/mezcla pura	7	4	11
<b>Total</b>		<b>48</b>	<b>48</b>	<b>96</b>

**Tabla 83. Tabla de frecuencias. Ubicación total en función de la cultura de procedencia.**



Para la pregunta cuatro, que invitaba a las personas a ubicarse en una escala que contempló las categorías como mexicano, estadounidense o mezcla, se generó una categoría de ubicación total en base a los resultados obtenidos. De acuerdo a la información que se muestra en la tabla 80, la variable de ubicación total es significativa en la generación ( $F=3732$ ;  $gl=2$ ,  $p=0,028$ ) y en la cultura de procedencia ( $F=6051$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,016$ ). Es decir la generación y la cultura de procedencia influyeron significativamente en la ubicación elegida por las personas entrevistadas, de acuerdo a las categorías presentadas. La tabla 82 y la figura 31 en relación con la generación nos muestran que todas las generaciones se ubican principalmente en la primera categoría como mexicano/ estadounidense. La segunda y tercera categoría de mezcla con más orientación a lo mexicano o mezcla con más orientación a lo estadounidense y la mezcla pura, correspondieron sobre todo a las dos primeras generaciones. Se observa que aunque la orientación como mezcla es mayor con la orientación a la cultura de procedencia también es elegida la mezcla pura. El tercer grupo generacional sólo mínimamente se ubica como mezcla con orientación hacia lo mexicano o estadounidense o mezcla pura. La tabla 81 de la prueba de Comparaciones múltiples: Scheffe en cuanto a la Ubicación total en función de la generación muestra que las diferencias principales están en las dos generaciones extremas.

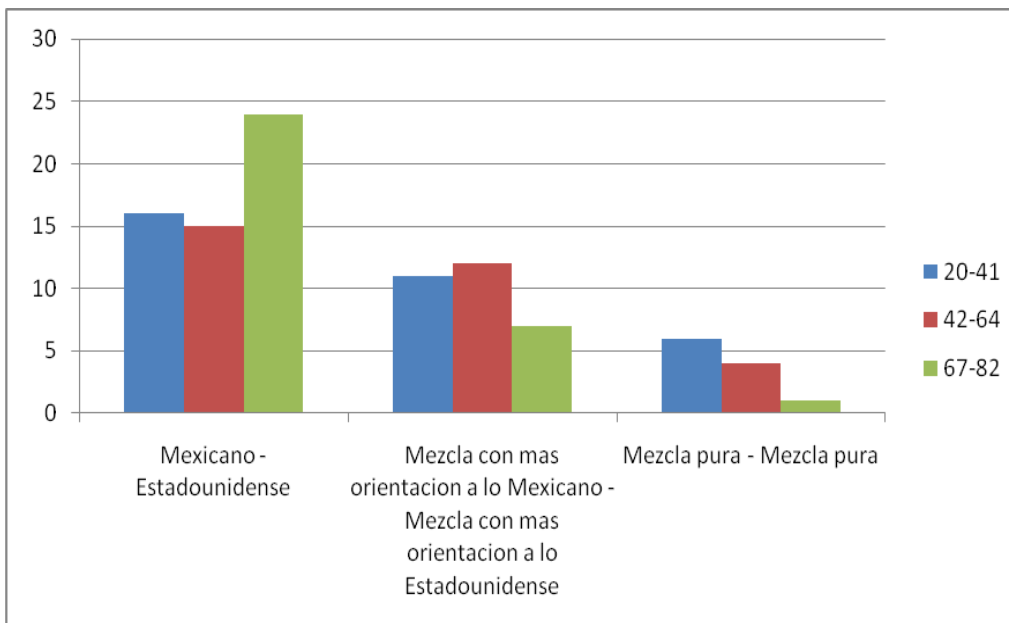


Figura 31. Ubicación total en función de la generación.

La tabla 83 y la figura 32 que refieren la ubicación total en función de la cultura de procedencia muestran que los dos grupos tanto mexicanos como estadounidenses se ubican preferentemente según su cultura de procedencia, en la primera categoría como mexicanos o estadounidenses. Las personas entrevistadas se ubican aunque en menor proporción en la segunda y tercera categoría de mezcla con más orientación a lo mexicano o mezcla con más orientación a lo estadounidense y mezcla pura. De acuerdo a la misma tabla son los mexicanos quienes consideran en mayor proporción la mezcla, no así los estadounidenses que sólo en menor proporción lo han considerado. Los estadounidenses, por el contrario, aparecen en una mayor proporción en la primera categoría y menor en la segunda y tercera.

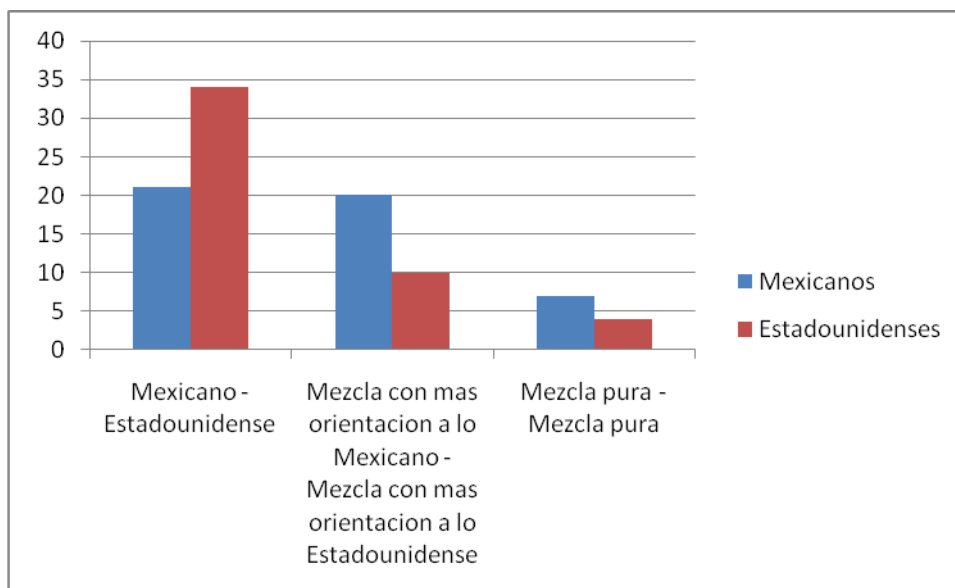


Figura 32. Ubicación total en función de la cultura de procedencia.

## 5.2. Resultados sobre categorías de ubicación

	Generación	Escolaridad	Media	Desviación Típica	N
Mexicano	20-41	Básica	3.2500	1.77012	16
		Superior	3.2353	1.82104	17
		Total	3.2424	1.76830	33
	42-64	Básica	3.3125	1.99060	16
		Superior	2.8667	1.80739	15
		Total	3.0968	1.88600	31
	67-82	Básica	2.6250	1.96214	16
		Superior	3.0000	1.96638	16
		Total	2.8125	1.94169	32
	Total		Básica	3.0625	1.89519

		Superior	3.0417	1.83301	48
		Total	3.0521	1.85455	96
Estadounidense	20-41	Básica	3.5625	1.31498	16
		Superior	3.0588	1.85306	17
		Total	3.3030	1.61022	33
	42-64	Básica	3.0625	1.84278	16
		Superior	2.9333	2.01660	15
		Total	3.0000	1.89737	31
	67-82	Básica	3.3125	1.92246	16
		Superior	3.1250	1.96214	16
		Total	3.2188	1.91319	32
	Total	Básica	3.3125	1.69048	48
		Superior	3.0417	1.90138	48
		Total	3.1771	1.79470	96
Mezcla	20-41	Básica	2.8750	1.50000	16
		Superior	2.4706	1.66274	17
		Total	2.6667	1.57454	33
	42-64	Básica	2.5000	1.67332	16
		Superior	2.4667	1.45733	15
		Total	2.4839	1.54641	31
	67-82	Básica	1.8125	.98107	16
		Superior	1.8750	1.02470	16
		Total	1.8437	.98732	32
	Total	Básica	2.3958	1.45485	48
		Superior	2.2708	1.41029	48
		Total	2.3333	1.42657	96

Tabla 84. Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia con las categorías de ubicación.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Mexicano	257.303 <sup>a</sup>	11	23.391	28.297	.000
	Estadounidense	247.410 <sup>b</sup>	11	22.492	32.252	.000
	Mezcla	32.891 <sup>c</sup>	11	2.990	1.565	.124
Intersección	Mexicano	891.998	1	891.998	1079.084	.000
	Estadounidense	964.543	1	964.543	1383.109	.000
	Mezcla	520.475	1	520.475	272.496	.000
Cultura de procedencia	Mexicano	249.651	1	249.651	302.013	<b>.000</b>
	Estadounidense	231.585	1	231.585	332.082	<b>.000</b>
	Mezcla	10.523	1	10.523	5.509	<b>.021</b>
Generación	Mexicano	2.825	2	1.413	1.709	.187
	Estadounidense	2.878	2	1.439	2.064	.133
	Mezcla	11.945	2	5.973	3.127	<b>.049</b>
Escolaridad	Mexicano	.010	1	.010	.012	.912
	Estadounidense	1.838	1	1.838	2.636	.108
	Mezcla	.396	1	.396	.207	.650

Cultura de procedencia * Generación	Mexicano	1.488	2	.744	.900	.410
	Estadounidense	4.152	2	2.076	2.977	<u>.056</u>
	Mezcla	4.156	2	2.078	1.088	.342
Cultura de procedencia * Escolaridad	Mexicano	.011	1	.011	.013	.910
	Estadounidense	3.871	1	3.871	5.550	<u>.021</u>
	Mezcla	3.432	1	3.432	1.797	.184
Generación * Escolaridad	Mexicano	2.085	2	1.042	1.261	.289
	Estadounidense	.204	2	.102	.146	.864
	Mezcla	1.137	2	.568	.298	.743
Cultura de procedencia * Generación * Escolaridad	Mexicano	.628	2	.314	.380	.685
	Estadounidense	3.430	2	1.715	2.459	.092
	Mezcla	1.236	2	.618	.324	.724
Error	Mexicano	69.437	84	.827		
	Estadounidense	58.579	84	.697		
	Mezcla	160.442	84	1.910		
Total	Mexicano	1221.000	96			
	Estadounidense	1275.000	96			
	Mezcla	716.000	96			
Total corregido	Mexicano	326.740	95			
	Estadounidense	305.990	95			
	Mezcla	193.333	95			

a. R Squared = .787 (Adjusted R Squared = .760)

b. R Squared = .809 (Adjusted R Squared = .783)

c. R Squared = .170 (Adjusted R Squared = .061)

Tabla 85. Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a las categorías de ubicación.

Variable Dependiente	(I) Generación	(J) Generación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza95%	
						Límite inferior	Límite superior
Mexicano	20-41	42-64	.1457	.47236	.954	-1.0301	1.3214
		67-82	.4299	.46854	.658	-.7363	1.5961
	42-64	20-41	-.1457	.47236	.954	-1.3214	1.0301
		67-82	.2843	.47592	.837	-.9003	1.4689
	67-82	20-41	-.4299	.46854	.658	-1.5961	.7363
		42-64	-.2843	.47592	.837	-1.4689	.9003
Estadounidense	20-41	42-64	.3030	.45813	.804	-.8373	1.4433
		67-82	.0843	.45442	.983	-1.0468	1.2154
	42-64	20-41	-.3030	.45813	.804	-1.4433	.8373
		67-82	-.2188	.46158	.894	-1.3677	.9302
	67-82	20-41	-.0843	.45442	.983	-1.2154	1.0468
		42-64	.2188	.46158	.894	-.9302	1.3677
Mezcla	20-41	42-64	.1828	.35363	.875	-.6974	1.0630
		67-82	.8229	.35077	.069	-.0502	1.6960
	42-64	20-41	-.1828	.35363	.875	-1.0630	.6974
		67-82	.6401	.35630	.205	-.2467	1.5270

	67-82	20-41	-.8229	.35077	.069	-1.6960	.0502
		42-64	-.6401	.35630	.205	-1.5270	.2467

Basados en las medias observadas  
El término de error es la media cuadrática (Error) = 1.999.

Tabla 86. Comparaciones múltiples: Scheffe. Categoría de ubicación en función de la generación

Categorías de ubicación en función de la generación			
	Generación		
	20-41	42-64	67-82
Mexicano	13	14	13
Estadounidense	12	13	16
Mezcla	7	5	0

Tabla 87. Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la generación.

Categorías de ubicación en función de la cultura de procedencia	Cultura de procedencia	
	Mexicanos	Estadounidenses
Mexicano	38	2
Estadounidense	2	39
Mezcla	8	4

Tabla 88. Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la cultura de procedencia.

Interacción de las variables explicativas generación*cultura de procedencia con categorías de ubicación						
	Mexicanos			Estadounidenses		
	21-41	42-64	67-82	21-41	42-64	67-82
Mexicano	12	13	13	1	1	0
Estadounidense	1	0	1	11	13	15
Mezcla	5	3	0	2	2	0

Tabla 89. Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la generación y la cultura de procedencia.

Interacción de las variables explicativas escolarización*cultura de procedencia con categorías de ubicación				
	Mexicanos		Estadounidenses	
	Básico	Superior	Básico	Superior
Mexicano	20	18	1	1
Estadounidense	2	0	17	22
Mezcla	5	3	1	3

Tabla 90. Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la escolarización y la cultura de procedencia.

Tal y como se observa en la tabla 85 las variables explicativas “generación” y “cultura de procedencia” ejercieron influencia significativa en la variable de categorías de ubicación. La variable “escolarización” ejerce influencia significativa en una interacción. Las categorías de ubicación en función de la generación fue significativa en la categoría de mezcla ( $F=3,127$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,049$ ). La cultura de procedencia ejerció influencia en tres categorías de ubicación: mexicano ( $F=302,013$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ); estadounidense ( $F=332,082$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y mezcla ( $F=5,509$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,021$ ). En dicha tabla también se observan dos interacciones de segundo orden: generación\*cultura de procedencia ( $F=2977$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,056$ ) y escolarización\*cultura de procedencia ( $F=5550$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,021$ ). Las categorías en las dos interacciones es estadounidense.

Para un mejor manejo de los datos en las tablas 87, 88, 89 y 90 se consideraron los puntajes más altos que los participantes señalaban en la escala de ubicación en donde el 1 era el valor más bajo y el 5 el más alto.

Se observa en la tabla 87 la distribución de los valores de la escala para las categorías de ubicación que decidieron los participantes de acuerdo a la generación y los diferentes valores de categorías de ubicación. La tabla 86 nos muestra que la diferencia principal de las categorías de ubicación en función de la generación está en los grupos extremos, cuando deciden la categoría de ubicación mezcla. Es decir, los jóvenes a diferencia de los mayores se ubican con mayor frecuencia como mezcla mientras que los mayores no utilizan esa categoría. Así queda reflejado en la figura 33.

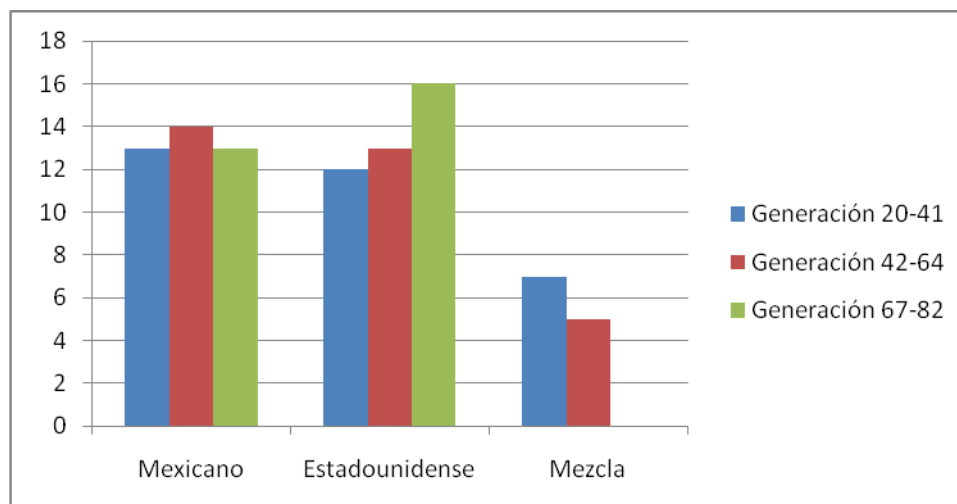


Figura 33. Categoría de ubicación en función de la generación.

La tabla 88 muestra que los sujetos eligen su cultura de procedencia principalmente. Observemos que la categoría de mezcla es más frecuentemente considerada por los mexicanos, como así puede observarse en la figura 34.

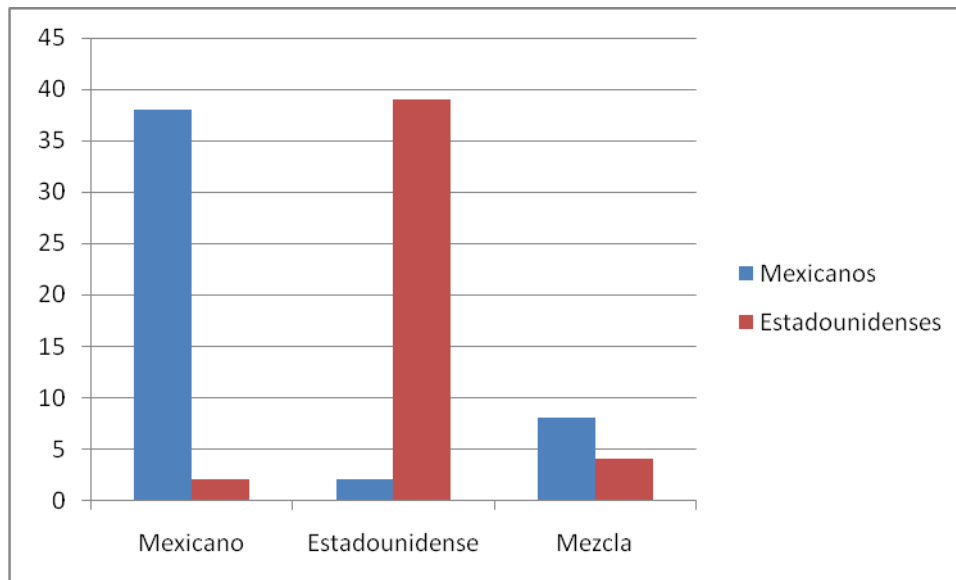


Figura 34. Categoría de ubicación en función de la cultura de procedencia.

Se observa en la tabla 89 la interacción de segundo orden de las variables explicativas “generación” y “cultura de procedencia” con categorías de ubicación estadounidense. Así, de modo gráfico, la figura 35 nos muestra que los estadounidenses de la generación de los mayores se ubican mayoritariamente en la categoría estadounidense, apreciándose que los mexicanos de ese mismo grupo generacional se ubican en la categoría de mexicanos con solo dos números de diferencia. El primer grupo generacional de estadounidenses se ubica en menor cantidad en la categoría de estadounidense, apreciándose que los mexicanos de ese mismo grupo generacional se ubican en la categoría de mexicanos con un número de

diferencia. Los sujetos del segundo grupo generacional ocupan la misma posición.

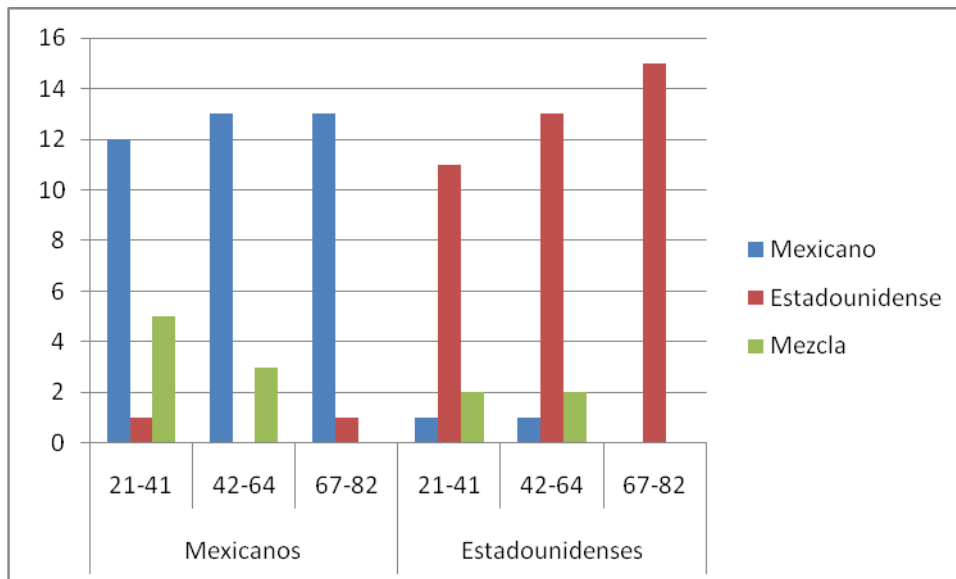


Figura 35. Categoría de ubicación en función de la generación y la cultura de procedencia.

Se observa en la tabla 90 el mayor puntaje que tiene el grupo de los estadounidenses de nivel educativo superior al elegir la categoría de estadounidense. Se observa en el grupo de estadounidenses de nivel educativo inferior un puntaje menor al elegir esa misma categoría. Los mexicanos del nivel educativo básico eligen más la categoría de mexicanos, aunque también se ubican como estadounidenses, mientras que los mexicanos de educación superior no consideran ubicarse como estadounidenses. Se observa en la figura 36 los patrones de distribución de las categorías en los dos grupos culturales, que estos son contrarios.



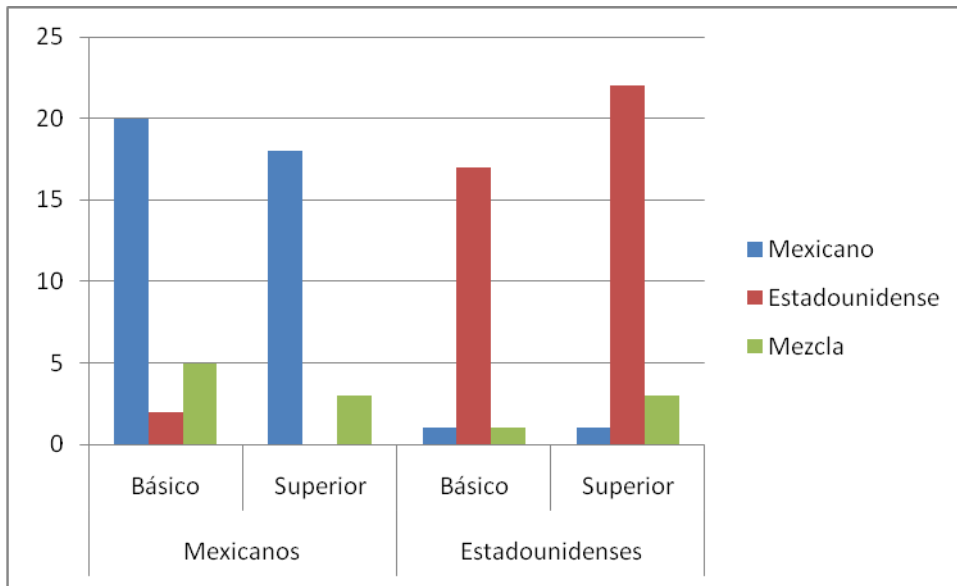


Figura 36. Categoría de ubicación en función de la escolarización y la cultura de procedencia.



# **CAPÍTULO IV. Discusión de resultados y conclusiones**

## **1.- Introducción**

Los resultados y análisis de la información del estudio empírico que realizamos, nos aportaron suficiente información para cumplir los objetivos de la investigación y probar nuestras hipótesis en relación a la formación del concepto frontera y habitante de la frontera. Este último capítulo se ha estructurado en seis apartados: uno primero, la introducción, en el que se presenta la estructura del capítulo y los elementos necesarios para elaborar los siguientes apartados, tales como el recordatorio de objetivos, hipótesis, variables explicativas y unidad de análisis, como elementos que guiaron el estudio empírico. En un segundo punto se presenta un resumen de los resultados en donde se exponen los datos más relevantes por cada una de las preguntas analizadas. Un tercer apartado contiene la discusión de los resultados elaborada considerando el marco teórico desarrollado en los capítulos teóricos. En las conclusiones, que corresponden al cuarto apartado, señalamos la aprobación o no de nuestras hipótesis, así como de las extensiones de éstas, todo ello analizado según los fundamentos teóricos que fueron nuestra guía y sustento. En el quinto apartado señalamos el aporte de la investigación a la línea de investigación de la construcción de conceptos. Por último, cerramos el capítulo con un sexto apartado señalando algunas posibles líneas de investigación para trabajos futuros.

Recordemos ahora algunos de los elementos que fueron la base y punto de partida de esta investigación como los objetivos y las hipótesis del trabajo.

Los objetivos de la investigación, quedaron concretados en el siguiente objetivo general:

*Explicar cómo distintos escenarios de actividad cultural e interacción social influyen en la construcción del concepto de frontera y habitante de la frontera en residentes fronterizos mexicanos y estadounidenses.*

Además se señalaron como objetivos específicos:

- Identificar los conceptos emitidos de acuerdo a la tipología de formación de conceptos de la perspectiva vyotskiana.
- Identificar las características de la argumentación esgrimida o de la justificación de la formulación del concepto.
- Identificar mecanismos semióticos o instrumentos de mediación utilizados en la formulación del concepto.
- Identificar las características anteriores en función del grado de escolarización.
- Identificar las características anteriores en función de la generación de procedencia.
- Identificar las características anteriores en función de la cultura de procedencia.

La hipótesis general del estudio quedó expresada de la siguiente manera:

*En términos generales podríamos decir que: Los contextos culturales y de interacción social en los que participan las personas que son residentes fronterizos mexicanos y estadounidenses influyen en la existencia de distintos tipos de actividad psicológica, pensamiento verbal, conceptos y modos de discurso en la construcción del concepto frontera y habitante de la frontera.*

En términos más específicos decir que:

- La mayor experiencia escolar influirá, entre otros aspectos, en la existencia de conceptos científicos, de pensamiento teórico o lógico-científico y de géneros discursivos

proposicionales para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.

- La menor experiencia escolar influirá en la presencia de pseudo-conceptos o sincretismos, de pensamientos empíricos o cotidianos y de géneros discursivos narrativos para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.
- Las distintas generaciones correlacionarán con diferencias en los tipos de conceptos, en los modos de pensamiento y en los géneros discursivos usados para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.
- La cultura de procedencia influirá con diferencias en los tipos de conceptos, en los modos de pensamiento y en los géneros discursivos usados para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera.

Por último, en este recordatorio de los elementos necesarios para entender los resultados, en su justa medida, es importante resaltar las variables explicativas consideradas:

- La variable de escolaridad: trabajada en los niveles de educación básica y educación superior, por ser niveles extremos en el Sistema Educativo Mexicano y el Sistema Educativo Estadounidense.
- La variable de generación: como núcleos básicos considerados en años de los movimientos migratorios que han sucedido en la frontera, específicamente la frontera México-Estados Unidos. Es decir la generación joven (20-41), mediana (42-64) y mayor (67-85).
- La variable cultura de procedencia: Personas originarias o con al menos 20 años de residencia en Matamoros,

Tamaulipas, México y personas originarias o con al menos 20 años de residencia en Brownsville, Texas, Estados Unidos de América.

La unidad de análisis para el estudio de la formación de concepto fue el enunciado, ya que como se defendió en el apartado de método, de acuerdo a Bajtín, el enunciado, es “la unidad real de la comunicación” (Wertsch, 1993, p. 24). En el enunciado distinguimos cómo y de qué se habla.

Iniciemos ahora la presentación y discusión de los datos más relevantes no sólo por ser estadísticamente significativos, sino también, por ser psicológicamente relevantes.

## **2.- Resumen de los resultados**

A continuación mostramos un resumen de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas analizadas de la entrevista y que resultaron relevantes por ser significativos en las pruebas estadísticas realizadas o/y que presentan un patrón coherente con las hipótesis planteadas.

### **2.1. Pregunta 1: Concepto de frontera**

En los conceptos emitidos como respuesta a la pregunta número uno, que fue la definición del término frontera, encontramos que las variables “escolarización” y “cultura de procedencia” fueron las que marcaron las diferencias significativas encontradas, estadísticamente hablando. De modo complementario, observamos que la variable “generación” no parece incidir en el desenvolvimiento diferencial de los/las participantes. Es decir, la variable “generación” no tuvo significación estadística en esta pregunta. En las respuestas que se obtuvieron se pudo apreciar un patrón de funcionamiento diferencial dependiendo de que el individuo perteneciera al nivel básico o superior de escolarización y que tuviera una cultura de procedencia como mexicano o como estadounidense. Dicha apreciación puede concretarse en los datos que a continuación presentamos.

Los resultados estadísticamente significativos obtenidos nos muestran que en la variable de escolaridad ( $F=8,508$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,005$ ) los grupos de educación superior emitieron una mayor cantidad de enunciados en relación con las personas de escolarización básica y en cuanto a la cultura de procedencia ( $F=14,731$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ), fueron los mexicanos quienes contestaron con mayor cantidad de enunciados que los estadounidenses.

En relación a los tipos de conceptos se muestra que existieron diferencias significativas en cuanto al tipo de concepto en relación con las variables explicativas “escolarización” y “cultura de procedencia”. Las diferencias significativas en función de la escolarización se obtuvieron en la categoría concepto político-ideológico ( $F=6,224$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,014$ ) y en la de no contesta ( $F=7,165$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,009$ ). Observamos como los grupos de educación superior utilizaron como media mayor cantidad de enunciados de tipo científico, como el político ideológico, con significatividad estadística, y el físico, que aunque no alcanzó significatividad estadística si es numérica y psicológicamente importante. Podríamos comentar que existe una tendencia o patrón en los datos con gran significatividad psicológica y que coincide con la literatura al respecto tanto la más clásica (Luria, 1980; Scribner, 1977; Vygotski, 1986), como la más reciente (Contreras, 2009; Cubero et al, 2008; Santamaría et al 2010; Rubio, 2010). Esto es, conceptos más descontextualizados, científicos (Vygotski, 1986) o teórico (Luria, 1980), como pueden ser en nuestro caso los políticos ideológicos o los físicos, se encuentran más frecuentemente en el nivel de escolarización superior. Sin embargo el nivel de escolarización básica, frente al superior se caracteriza por tener más respuestas dentro de la categoría de no contesta.

En relación a la variable cultura de procedencia, podíamos resaltar dos datos muy interesantes. En primer lugar, decir que en el uso de conceptos más descontextualizados no existen diferencias entre las dos culturas de procedencia. Así, por ejemplo, el concepto físico fue utilizado en la misma cantidad de enunciados por mexicanos y estadounidenses visualizando y entendiendo la frontera como una división real, material, natural o/y física de dos países. Sin embargo, los datos significativos

aparecieron en la categoría concepto funcional ( $F=12,441$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,001$ ). Así, los conceptos de carácter más contextual, como el funcional o el contextual, son más frecuentemente utilizados por los mexicanos. Como por ejemplo, cuando definen la frontera como un lugar caracterizado por relaciones de intercambio o migraciones, así como por aumento en las posibilidades de desarrollo. Esta tendencia la desarrollaremos más tarde, en el punto 3.3., cuando tratemos la influencia de la variable cultura de procedencia en su conjunto, ya que dicha tendencia se verá frecuentemente reflejada en otras variables de respuesta. Pero a modo de presentación podríamos decir que los mexicanos, suelen sentirse más personalmente implicados como agentes en todo lo relacionado con la frontera. Ello, creemos que les lleva, en ciertos casos, a interpretar las preguntas de modo más cotidiano y menos formal que los estadounidenses, lo que obviamente va asociado al uso de recursos más característicos de lo que hemos venido llamando pensamiento narrativo (Bruner, 1991, 1996, 2006).

En cuanto al grado de generalidad del enunciado existieron diferencias significativas en la variable explicativa “escolarización” en donde el dato significativo se obtuvo con el tipo de concepto general ( $F=11,683$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,001$ ). Es decir, en la escolarización el grupo que marcó la diferencia fue el de educación superior, observándose cómo al aumentar el nivel de escolarización de los participantes aumentaba el número de enunciados de tipo general; es decir, la escolarización está asociada al aprendizaje y uso dominante de recursos semióticos más abstractos y descontextualizados, como constata la literatura (Cole, 1999; Cole y Scribner, 1977; Contreras, 2009; Cubero, 1997). Mientras que la distribución de los enunciados particulares no variaba y en los enunciados mixtos se presentaron algunas diferencias entre los dos niveles de escolaridad, sin embargo sin significatividad estadística.

La variable explicativa “cultura de procedencia” influyó de manera significativa en el tipo de concepto particular ( $F=13,176$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ). Así, en la variable “cultura de procedencia” el grupo de mexicanos fue el que utilizó mayor cantidad de enunciados de tipo particular con características



concretas y específicas de la frontera a la que pertenecen. Los enunciados de tipo general y mixto fueron utilizados por los dos grupos con algunas diferencias aunque no estadísticamente significativas. Este dato está íntimamente relacionado con lo argumentado en relación a la influencia de la cultura de procedencia en el tipo de concepto; es decir, nuevamente los/las participantes mexicanos, frente a los estadounidenses, usan recursos discursivos más contextuales y cercanos.

Cuando los/las sujetos de la investigación señalaron personajes en sus enunciados en la variable “escolarización”, se obtuvieron dos datos significativos, uno en la categoría de sin personajes ( $F=5,812$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,018$ ) y otro en la categoría de personajes genéricos ( $F=3,910$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,051$ ). Así, las personas de nivel educativo superior usaron enunciados en los que los personajes implicados eran lejanos y no familiares ya que o bien no se especificaban o eran de tipo genérico.

En la variable explicativa “cultura de procedencia”, también se identifican dos datos significativos, uno en la categoría personajes genéricos ( $F=3,910$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,051$ ) y otro en la de personajes próximos ( $F=16,960$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ). En la variable “cultura de procedencia” fueron los mexicanos los que significativamente emitieron mayor cantidad de enunciados con presencia o bien de personajes genéricos y de personajes próximos. De nuevo los mexicanos, frente a los estadounidenses, son más contextuales que éstos. En la subcategoría de sin personajes la diferencia en su uso por mexicanos y estadounidenses fue mínima.

Una última categoría en la que la escolarización marca la diferencia es en relación a la presencia o no del sujeto como protagonista en los enunciados proferidos. La escolarización influyó significativamente en la ausencia del yo ( $F= 15,244$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y según los datos estadísticos obtenidos, al aumentar el nivel de escolarización de los participantes aumenta el número de enunciados en los que no se hace referencia al yo como protagonista; es decir el/ sujeto no se muestra a sí mismo como agente de la acción. En cuanto a enunciados con presencia del yo, hay poca diferencia entre las personas de los dos niveles de escolarización.

En la variable “cultura de procedencia” influyó de manera significativa en la presencia del yo ( $F= 23,859$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ). Según los datos obtenidos, y como se viene reflejando en otras categorías de respuesta, son los mexicanos los que mayormente aludían a sí mismos como protagonistas al definir el concepto de frontera en relación a los estadounidenses.

Así, en términos generales, y en relación a esta primera pregunta, los/las sujetos de nivel educativo superior usan en todas las categorías de respuestas recursos semióticos más abstractos y descontextualizados. Marcando claramente una distancia entre lo que dicen de ellos mismos o personas conocidas. Por otro lado, son los mexicanos los que usan recursos más concretos, familiares y cercanos, implicándose como agentes directos de sus respuestas.

## **2.2. Pregunta 2: Concepto de habitante de frontera**

En los conceptos emitidos como respuesta a la pregunta número dos que fue la definición de habitante de la frontera, encontramos que las variables “escolarización” y “cultura de procedencia” fueron al igual que en pregunta anterior las que principalmente marcaron las diferencias significativas encontradas, en casi todas las categorías. Sin embargo, observamos que la variable “generación” empieza a incidir en el desenvolvimiento diferencial de los/las participantes al construir el concepto de habitante de frontera. Es decir, la variable “generación” aparece con significación estadística en esta pregunta. Encontramos que las pruebas muestran datos significativos tanto de primer orden e interacciones de segundo y hasta tercer orden, lo que resulta ser una información altamente valiosa para identificar de manera más específica como los/las participantes enunciaron sus conceptos dependiendo de que el individuo perteneciera al nivel básico o superior de escolarización, que tuviera una cultura de procedencia como mexicano o como estadounidense o que perteneciera al grupo de jóvenes, los de mediana edad o de los mayores. A continuación presentamos información al respecto.

En relación al número total de enunciados proferidos por los/las participantes, las diferencias significativas, al igual que en la pregunta

anterior, estuvieron marcadas por la variable explicativa “cultura de procedencia” ( $F= 5934$ ;  $gl=1$ ;  $p= 0,017$ ), ya que fue el grupo de mexicanos quienes emitieron, según la media obtenida, mayor cantidad de enunciados que los estadounidenses.

Con respecto a los distintos tipos de conceptos empleados para definir el concepto de habitante de la frontera, ocurrió igual que en los tipos de conceptos del término frontera; es decir, las personas de educación superior se diferencian de las personas de escolaridad básica porque utilizan como media más conceptos en que los significados de los signos usados fueron altamente descontextualizados. Así, estas personas emitieron significativamente más que los de nivel educativo más bajo conceptos de tipo físico ( $F= 6236$ ;  $gl=1$ ;  $p= 0,014$ ). En el mismo sentido, encontramos una fuerte tendencia, aunque no llegó a ser significativa, en las personas del nivel educativo más alto a usar más frecuentemente los tipos de conceptos más abstractos como los conceptos sociológicos y los psicológicos. En coherencia con lo anterior, encontramos que las personas de escolarización superior utilizaron en menos frecuencia los tipos de conceptos en los que el significado de los signos era más concreto y particular como los conceptos funcionales y caracterológicos, aunque esta tendencia no llegó a ser significativa. La interacción generación\*escolarización con el tipo de concepto sociológicos ( $F=4298$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,017$ ), nos muestra que las personas de escolarización superior emitieron mayor cantidad de conceptos sociológicos y que son los grupos de los más jóvenes donde se encuentra la diferencia significativa. Es interesante mencionar que en el uso de los conceptos sociológicos, la educación y la generación impactan en los/las participantes ya que en las personas de nivel educativo básico el patrón en el uso de conceptos sociológicos es el contrario al mencionado para las personas con nivel educativo superior. Es decir, a medida que aumenta la edad, las personas de nivel educativo básico, utilizan de manera creciente los conceptos sociológicos y las personas de educación superior, a medida que la edad aumenta, decrece el uso de conceptos sociológicos. Otro dato digno de mención y en clara sintonía con lo encontrado en la primera pregunta del concepto de frontera es que son las personas de escolarización

básica del grupo de los mayores los que en ocasiones no contestaron a ésta segunda pregunta del concepto de habitante de frontera.

La variable “generación” influyó en los/las participantes en relación a la orientación de los enunciados, ya que según las pruebas realizadas, el grupo de los mayores se diferenció significativamente cuando usó, según la media obtenida, mayor cantidad de enunciados de tipo positivo o de agrado al expresar el concepto de habitante de frontera y menor cantidad de enunciados de tipo negativo, aunque este último dato no llegó a ser significativo. El dato significativo de la interacción entre generación\*escolarización\*cultura de procedencia se señala en la orientación de tipo ambiguo ( $F= 3,809$ ;  $gl=2$ ;  $p= 0,026$ ). En la orientación de los resultados, se muestra información muy interesante ya que las tres variables explicativas impactaron cuando los /las participantes emiten sus enunciados. Los mexicanos del segundo grupo generacional de educación básica emitieron mayor cantidad de enunciados de tipo ambiguo encontrándose también en el grupo de mexicanos del tercer grupo de educación superior los que menos emitieron enunciados de este tipo. En este nivel existe una fuerte tendencia decreciente en la medida que aumenta la edad de los participantes o por decirlo de otra manera, en la medida en que son de la generación más anterior. En cuanto a los estadounidenses es el grupo de los mayores de educación superior los que emiten mayor cantidad de enunciados con orientación ambigua, mientras que es el grupo de los jóvenes de educación superior los que emiten menos enunciados ambiguos. Observamos que el grupo de los mayores de educación superior mexicanos y estadounidenses marcan diferencia inversa ya que los mexicanos emitieron la menor cantidad de enunciados con esa orientación y los estadounidenses con la mayor cantidad de enunciados con orientación ambigua. Así que, en los grupos de nivel educativo superior las tendencias en el uso de la orientación ambigua en función de la cultura de procedencia son opuestas, decreciente en los mexicanos y creciente en los estadounidenses. Un último dato interesante es que la tendencia significativa de primer grado, previamente marcada, del aumento de la orientación positiva en la medida que se avanza en la generación se constata, aunque

esta vez no significativamente, en todos los grupos menos en los estadounidenses de nivel educativo superior.

En la categoría de generalidad de los enunciados encontramos diferencias significativas de primer orden en las variables explicativas “escolarización” y “cultura de procedencia”. La escolarización influyó en los enunciados de tipo general ( $F=7331$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,008$ ), ya que los sujetos de nivel educativo superior utilizaron mayor cantidad de enunciados de tipo general que los sujetos de nivel educativo básico. Las categorías de particular y mixto de la variable de respuesta de grado de generalidad, fueron proferidos en cantidades semejantes por las personas de los dos niveles de escolarización. La cultura de procedencia, influyó en los enunciados con un grado de generalidad de tipo mixto ( $F=6466$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,013$ ). Los mexicanos, presentaron mayor cantidad de enunciados de tipo mixto que los estadounidenses. Subrayamos que en el grupo de los estadounidenses fueron prácticamente inexistentes los enunciados de este tipo. Se encontraron diferencias importantes, aunque no estadísticamente significativas, entre mexicanos y estadounidenses en los enunciados con un grado de generalidad particular que fueron proferidos más frecuentemente por mexicanos; sin embargo, si encontramos diferencias significativas en la categoría particular en la interacción entre generación\*cultura de procedencia ( $F=4761$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,011$ ), ya que son los mexicanos del segundo grupo generacional, quienes profieren mayor cantidad de enunciados de tipo particular en relación con las personas estadounidenses del mismo grupo generacional. En contraste, los sujetos mexicanos del tercer grupo utilizaron menos enunciados de este tipo en comparación con los estadounidenses del grupo de los mayores, mientras que son los estadounidenses más jóvenes quienes menos utilizaron en sus enunciados conceptos de tipo particular. La interacción de segundo orden de escolarización\*cultura de procedencia, también mostró diferencias significativas en relación a un grado de generalidad general ( $F=5091$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,027$ ). Los mexicanos de escolarización superior fueron quienes mayoritariamente enunciaron el concepto de habitante de la frontera utilizando un grado de generalidad general. Existe una diferencia importante

en el número de enunciados generales entre mexicanos de nivel educativo superior con los mexicanos de nivel educativo inferior, La interacción de segundo orden nos muestra además que también los mexicanos de nivel educativo superior profirieron más enunciados que los estadounidenses de los niveles de escolarización básico y superior. No siendo muy marcada la diferencia entre los dos niveles educativos de los estadounidenses. Además, en todos los grupos, a excepción del grupo de mexicanos de nivel educativo inferior, se profirieron como media más enunciados de tipo general que particular o mixtos.

En relación a los personajes implicados encontramos diferencias significativas en las variables de “escolarización” y “cultura de procedencia”. En la variable explicativa de escolarización las diferencias se ubican en la categoría de personajes genéricos ( $F=9202$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,003$ ). Es decir, los sujetos de nivel educativo superior tuvieron medias mayores, estadísticamente significativas, en los enunciados con personajes genéricos, no así, los participantes del nivel educativo básico. En relación a la categoría de personajes próximos encontramos una tendencia opuesta en función del nivel educativo, aunque ésta no llegó a ser significativa. En cuanto a la cultura de procedencia, la significación se encuentra en la categoría de sin personajes ( $F=3846$   $gl=1$ ;  $p=0,053$ ), es decir, los estadounidenses profirieron mayor cantidad de enunciados sin personajes. Otro dato significativo de la misma variable explicativa hace referencia a que fueron los mexicanos quienes emitieron sus enunciados con mayor cantidad de personajes próximos ( $F=13218$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ).

Finalmente para cerrar la pregunta del concepto de habitante de frontera, en la categoría de protagonista de los enunciados, los resultados obtenidos revelan el mismo patrón de funcionamiento que los/las participantes utilizaron en la primer pregunta cuando respondieron al concepto de frontera. Al contestar al concepto de habitante de frontera, se obtiene significación en la variable explicativa “escolarización” en los enunciados con ausencia del yo ( $F=13304$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ). Significa que, las personas de nivel educativo superior no se mencionan a sí mismos como

protagonistas, en contraste con las personas de nivel educativo básico que emitieron como media mayor cantidad de enunciados señalándose a sí mismos como protagonistas de sus enunciados. De modo complementario, existe una tendencia, aunque no llega a ser significativa, a que los/las sujetos de nivel educativo inferior usen más enunciados en los ellos mismos son los protagonistas. La variable “cultura de procedencia” resultó significativa en los enunciados con presencia del yo ( $F=15281$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ). Los mexicanos expresaron mayor cantidad de enunciados en donde aparecen ellos mismos como protagonistas, mientras que los estadounidenses utilizan menos enunciados con presencia del yo en sus conceptos sobre habitante de la frontera. De modo complementario, existe una tendencia que los estadounidenses, no se presenten a ellos mismos como agentes de las acciones que despliegan en sus enunciados, aunque esto último no llegó a ser significativo.

### **2.3. Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera**

La pregunta número tres, cuestionó a los/las participantes sobre sus actitudes ante el hecho de ser habitante de la frontera y se estructuró en dos partes: una primera parte que contenía la pregunta: ¿Le gusta ser habitante de frontera? y una segunda parte en donde los/las participantes argumentaban los motivos de su respuesta, cuando respondían al ¿Por qué? En la primera parte de la pregunta no se obtuvieron diferencias significativas en relación con ninguna de las tres variables explicativas. En la segunda parte, las significaciones se orientan de manera diferente que las dos preguntas anteriores sobre el concepto de frontera y el concepto de habitante de la frontera, ya que disminuyen en cantidad las significaciones de primer orden y aumentan las interacciones de segundo y tercer orden además, la variable “escolarización” que venía ejerciendo un papel principal en las dos preguntas anteriores disminuye como variable explicativa en los datos significativos mientras que, la variable “generación” cobra mayor importancia como variable explicativa en el funcionamiento diferencial de las respuestas que dieron los/las participantes junto con la variable “cultura de procedencia”. Estos cambios en el comportamiento de los/las participantes al

emitir sus repuestas en esta pregunta quizás fueron originados por la naturaleza de la pregunta. Es decir, mientras las dos primeras preguntas se pueden interpretar por algunos, especialmente los individuos de nivel educativo superior y los estadounidenses, como más formales, y por tanto, resolverlas a través del uso de significados de los signos más descontextualizados, la tercera pregunta es más fácilmente interpretable, por todos los/las participantes, de modo más cotidiano. Ello hace que las evidentes diferencias en cuanto al dominio de destrezas más abstractas o formales que hay entre los/las participantes de distintos niveles educativos (Rowe y Wertsch, 2002; Santamaría et al, 2010; Scribner, 1977; Wertsch, 2000;) no sean en este caso un marcador de diferencias en el modo argumentar las respuestas. Así, al definirse la pregunta como una cuestión relacionada con el agrado o el gusto de ser personalmente habitantes de la frontera, las personas argumentaron respuestas basándose en su mundo cotidiano y cercano, en su propia experiencia (Bruner, 2001; Cubero, et al, 2008; Tulviste, 1999). Explicaremos enseguida de manera más detallada lo anterior.

En la primera parte de la pregunta, la actitud reflejada en los enunciados, no fue estadísticamente significativa, ni en función de la escolarización, de la generación o de la cultura de procedencia, ni de la interacción entre dichas variables explicativas, como hemos mencionado más arriba. Sin embargo, es importante destacar que al 93.75% de los/las participantes les agradaba ser habitantes de frontera, el 5.20% no contestó a la pregunta y al 1.04% no le agradaba ser habitante de frontera.

En relación a los tipos de motivos esgrimidos en sus argumentaciones cuando los sujetos expresaron su actitud ante el hecho de ser habitante de frontera, podríamos decir que la cultura de procedencia ejerció influencia en las categorías de comparación ( $F=33,972$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y no contesta ( $F=35,437$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y la relación de tercer orden generación\*escolaridad\*cultura de procedencia fue significativa en la categoría comparación ( $F=3,869$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,025$ ). Más específicamente, se encontró que la cultura de procedencia ejerció influencia en el tipo de motivo.



Así, los mexicanos emitieron mayor cantidad de enunciados de carácter comparativo, cuando argumentaban sobre el hecho de ser habitante de frontera en relación con los estadounidenses. De acuerdo al segundo dato significativo, los estadounidenses, más frecuentemente que los mexicanos, no contestan a esta pregunta. Ambos datos no sólo tienen significación estadística, sino que, además, psicológicamente tienen mucho sentido. Y es que tales tendencias empiezan a marcar un patrón que veremos reflejarse en otras variables de respuestas y que será extensamente tratado cuando analicemos, en su conjunto, los efectos diferenciadores de la cultura de procedencia. Sólo de momento señalar, cómo ya expresamos, que los/las participantes mexicanos se sienten personalmente implicados en todo lo relacionado con la frontera, de hecho, es evidente que se definen a sí mismos como habitantes de la frontera. Sin embargo, los estadounidenses se mantienen más al margen en todo lo referido a la frontera o al hecho de ser habitante de la misma. Más tarde incluso argumentaremos cómo ni siquiera se definen a ellos mismos como tales.

Más específicamente podíamos decir que en la interacción de tercer orden entre las tres variables explicativas “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia” con los tipos de motivos con que las personas argumentaban su actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera, se mostró un dato significativo en la categoría comparación. El grupo de mexicanos en el total de grupos generacionales, profiere como media más enunciados de este tipo que el grupo de estadounidenses. Encontramos la mayor diferencia en el grupo de los jóvenes de nivel educativo superior, a diferencia de los jóvenes estadounidense con el mismo grupo de escolaridad. Es una mínima cantidad de estadounidenses que consideraron en sus enunciados la categoría de comparación, aunque si destacan en la categoría de no contesta, sin llegar a ser este dato significativo.

En el criterio de justificación de los motivos esgrimidos, se observa un dato significativo en la interacción de segundo orden generación\*cultura de procedencia en la categoría credibilidad ( $F=3,006$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,055$ ). Las variables explicativas de “generación” y “cultura de procedencia” influyeron

en los criterios de justificación o argumentación de la actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera, ya que la justificación de los motivos fue principalmente a través de la credibilidad. De acuerdo a la cultura de procedencia, los estadounidenses utilizaron más frecuentemente la credibilidad como argumentación en relación con los mexicanos. Si analizamos este dato considerando además la generación, encontramos diferencias importantes entre los grupos de los mayores ya que son los estadounidenses del grupo generacional mayor los que emiten más cantidad de enunciados en los que se argumentó usando la credibilidad como criterio de validación, que en los demás grupos generacionales de su misma cultura y de los mexicanos. Así mismo, encontramos que el grupo más joven de los estadounidenses, emiten menos enunciados de ese tipo. El segundo grupo generacional tanto de estadounidenses como de mexicanos mostró la misma frecuencia en enunciados de este tipo.

En relación con la orientación de los enunciados no se mostraron resultados significativos. Es decir las variables explicativas de “generación”, “escolarización” y “cultura de procedencia” no ejercieron influencia estadísticamente significativa cuando los participantes expresaron sus actitudes ante el hecho de ser habitante de frontera.

Sobre el grado de generalidad del enunciado, se muestra una interacción de segundo orden entre escolaridad\*cultura de procedencia en relación con la categoría generalidad de tipo mixto ( $F=5119$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,026$ ). Se muestra que los mexicanos del nivel básico utilizaron como media, más cantidad de enunciados con este grado de generalidad que los estadounidenses del mismo nivel. De manera contraria, los mexicanos de nivel educativo superior no utilizaron enunciados mixtos en relación con los estadounidenses del mismo nivel de escolarización.

En los personajes implicados en el enunciado, se mostró una interacción de segundo orden entre generación\*cultura de procedencia y la categoría personajes implicados de tipo próximos ( $F=3521$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,034$ ). El grupo de los mexicanos de la primera generación utilizó más enunciados con personajes próximos que el resto de los participantes. La diferencia se

estableció, principalmente, con los sujetos de la primera generación de estadounidenses. En los mexicanos del grupo de mayores sucede lo contrario, es decir, utilizan menos enunciados con personajes próximos que los estadounidenses del mismo grupo generacional. Un dato de gran interés es comprobar cómo el patrón de uso de personajes próximos es contrario en las dos culturas. Es decir, los mexicanos van de más uso a menos en función de que aumente la generación, mientras que los estadounidenses van de menos a más uso en función del aumento de la generación.

En la categoría de protagonista de los enunciados, se observa una interacción de segundo orden entre generación\*cultura de procedencia con la categoría presencia del yo ( $F=3603$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,032$ ). Así, los estadounidenses del grupo generacional de los mayores profirieron más enunciados de este tipo, siendo en esta misma cultura de procedencia donde se emite el menor número de enunciados con presencia del yo en el grupo generacional más joven. Hay una diferencia importante de cantidad de enunciados proferidos con presencia del yo, aunque ésta no sea significativa, entre la primera generación de los mexicanos, con más enunciados, y la primera generación de los estadounidenses, con menos enunciados. En relación al segundo grupo generacional también hay diferencias ya que los estadounidenses profieren menos enunciados que los/las participantes de este grupo pero de cultura de procedencia mexicana. Un dato digno de mención es cómo los estadounidenses mantienen el mismo patrón en esta variable de respuesta que en la de personajes implicados. Es decir, en los estadounidenses existe un incremento de la presencia del yo y de los personajes próximos en la medida que se aumenta la generación. Dichos datos son además coherentes, entre otros, con lo encontrado en el tipo de justificación esgrimida, en la que los estadounidenses también aumentaban en el uso de la credibilidad a medida que se incrementaba la edad. También es coherente con lo encontrado en la segunda pregunta en cuanto al grado de generalidad, ya que como mostramos, en los estadounidenses, aumentaban los enunciados particulares a medida que se incrementaba la edad. Estos datos, juntos con otros que más tarde analizaremos, presentan una tendencia en el grupo de estadounidenses a

percibirse las preguntas dos y tres como más cotidianas y familiares en la medida que avanzamos en la generación. Argumentamos en este sentido ya que dicho grupo cultural y generacional hace uso de recursos semióticos con significados altamente contextualizados (Wertsch, 1993, 1999, 2000) y característicos de lo que Bruner denominaba pensamiento narrativo (Bruner, 1988, 1996, 2001).

#### **2.4. Pregunta 4: Escalas de ubicación**

La pregunta número cuatro, invitó a las personas entrevistadas a ubicarse en las categorías como mexicano, estadounidense o norteamericano o en una tercera opción como mezcla de los dos grupos. En base a la orientación que tuvieron los entrevistados en tres escalas de ubicación, se generó una categoría de ubicación total que integraba en una, la ubicación de las tres escalas. En consecuencia, esta pregunta se presenta en dos partes, la primera con la ubicación total y la segunda con las categorías de ubicación. En esta pregunta, las variables explicativas “generación” y “cultura de procedencia” fueron las que principalmente ejercieron diferencias significativas, tanto en la ubicación total como en las categorías de ubicación. La variable “escolarización”, sin embargo, sólo parece afectar significativamente en las categorías de ubicación, específicamente en una interacción.

La categoría de ubicación total es estadísticamente significativa en la generación ( $F=3732$ ;  $gl=2$ ,  $p=0,028$ ). Es decir, todas las generaciones se ubican principalmente en la primera categoría como mexicano/estadounidense. La segunda y tercera categoría de mezcla con más orientación a lo mexicano o mezcla con más orientación a lo estadounidense y la mezcla pura, correspondieron sobre todo a las dos primeras generaciones. Se observa que aunque la orientación como mezcla es mayor con la orientación a la cultura de procedencia también es elegida la mezcla pura. El tercer grupo generacional sólo mínimamente se ubica como mezcla con orientación hacia lo mexicano o estadounidense o mezcla pura. Encontramos que las diferencias principales están en las dos generaciones extremas. En la ubicación total, los datos mostraron otro dato con

significación estadística en función de la cultura de procedencia ( $F=6051$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,016$ ), ya que, los dos grupos tanto mexicanos como estadounidenses se ubican preferentemente según su cultura de procedencia en la primera categoría como mexicanos o estadounidenses. Las personas entrevistadas se ubican en menor proporción en la segunda y tercera categoría de mezcla con más orientación a lo mexicano o mezcla con más orientación a lo estadounidense y mezcla pura. Encontramos que son los mexicanos quienes consideran en mayor proporción la mezcla, no así los estadounidenses que sólo en menor proporción lo han considerado. Los estadounidenses, por el contrario, aparecen en una mayor proporción en la primera categoría y menor en la segunda y tercera. En principio podríamos decir que la generación condiciona que los/las participantes se ubiquen más en su grupo cultural que como mezcla. De igual forma, los estadounidenses se ubican más como estadounidense que los mexicanos como mexicanos, ya que en este segundo grupo cultural, la aparición de mezclas con orientación a su cultura es tan frecuente como la ubicación dentro de su grupo cultural.

Las categorías de ubicación en función de la generación fueron significativas en mezcla ( $F=3,127$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,049$ ), la diferencia principal, está, como anteriormente, en los grupos extremos. Es decir, los jóvenes a diferencia de los mayores se ubican con mayor frecuencia como mezcla mientras que los mayores no utilizan esa categoría. La cultura de procedencia ejerció influencia en tres categorías de ubicación: mexicano ( $F=302,013$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ); estadounidense ( $F=332,082$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,000$ ) y mezcla ( $F=5,509$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,021$ ). Los/las participantes eligen su cultura de procedencia principalmente, sin embargo, es un dato revelador aunque esperado según se han venido comportando los datos, que en la variable de categorías de ubicación, la categoría de mezcla sea más frecuentemente considerada por los mexicanos. Se mostraron también, dos interacciones de segundo orden: generación\*cultura de procedencia con estadounidense ( $F=2977$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,056$ ), los datos obtenidos mostraron que los estadounidenses de la generación de los mayores se ubican mayoritariamente en la categoría estadounidense, apreciándose que los

mexicanos de ese mismo grupo generacional se ubican en la categoría de mexicanos. El primer grupo generacional de estadounidenses se ubica en menor medida en la categoría de estadounidense, apreciándose que los mexicanos de ese mismo grupo generacional se ubican en la categoría de mexicanos. Los sujetos del segundo grupo generacional ocupan la misma posición. La interacción escolarización\*cultura de procedencia igual que en la interacción anterior son significativas con la categoría de estadounidense ( $F=5550$ ;  $gl=1$ ;  $p=0,021$ ), ya que el grupo de los estadounidenses de nivel educativo superior de manera mayoritaria elige la categoría de estadounidense, mientras que los mexicanos del mismo nivel educativo no consideran esa opción. Se observa en el grupo de estadounidenses de nivel educativo inferior un puntaje menor al elegir esa misma categoría. Los mexicanos del nivel educativo básico eligen más la categoría de mexicanos, aunque también se ubican como estadounidenses, con un mínimo puntaje. Los patrones de distribución de las categorías en los dos grupos culturales fueron contrarios.

### **3.- Discusión de los resultados**

Como podemos observar en el capítulo de resultados, así como en el resumen de los resultados de este capítulo, las variables explicativas “escolarización” y “cultura de procedencia” influyeron significativamente en las actuaciones de los sujetos en las preguntas uno y dos. Sin embargo, la variable explicativa “generación” empezó a incidir a partir de la pregunta dos. De modo complementario, en la pregunta tres, la variable “escolarización” redujo su poder explicativo, mientras que son las variables “cultura de procedencia” y “generación” las que ejercieron una influencia más determinante. En la pregunta cuatro, al igual que en la pregunta tres, se destacan con una mayor significación las variables “cultura de procedencia” y “generación”. Es decir, las variables explicativas impactaron de manera diferencial según las preguntas que realizábamos en la entrevista. A continuación analizamos por separado los efectos que tuvieron las variables explicativas “escolarización”, “generación” y “cultura de procedencia” en ésta investigación.

#### **3.1. Tipos de los conceptos, argumentación e instrumentos semióticos en función de la escolarización.**

Uno de los aspectos más importantes en los que la variable “escolarización” ha dejado sentir su influencia es en el tipo de concepto proferido por las personas entrevistadas, ya sea cuando definían el concepto de frontera (pregunta uno), como cuando definían el concepto de habitante de la frontera (pregunta dos).

Los datos obtenidos coinciden plenamente con la literatura psicológica que estudian los modos de clasificar o de formar conceptos. En este sentido, podríamos citar, por ejemplo, las investigaciones clásicas realizadas por Bruner, Oliver y Greenfield (1966) y Greenfield y Bruner (1969) y algunas más actuales como los de Blount y Schwanenflugel (1993), Cubero (1997); Cubero y de la Mata (2001,); Cubero y Ramírez (1998), De la Mata y Cubero (2005); Lin, Schwanenflugel y Wisenbaker (1990), L. A. H. (1988, 1993); Mishra (1997) o Wassmann y Dasen (1994). Estos, al igual que los estudios

clásicos de Vygotski (1993) y Luria (1980), se centraron en la influencia de la escolarización en el tipo de clasificación o concepto realizado. Estos autores destacaron como conclusión más importante que la educación escolar influía de manera decisiva en el tipo de agrupación realizada, en los conceptos elaborados, así como en las argumentaciones esgrimidas por los sujetos para constituir éstos. En éstas investigaciones, como la que aquí se presenta, se encontraron diferencias significativas en lo concreto o abstracto de los conceptos elaborados en función del nivel educativo, sobre todo, en la manera en la que los conceptos son explicados o argumentados.

Así, en nuestro caso particular, los conceptos científicos, según la terminología de Vygotski, fueron mayoritariamente empleados en las preguntas uno y dos por las personas del nivel educativo superior. Más específicamente podríamos decir que en la pregunta uno, los grupos de educación superior tuvieron como media mayor cantidad de enunciados significativos en la categoría de ideológico político. Como ejemplo, podemos señalar algunas de las respuestas a la pregunta sobre el concepto de frontera:

*“La frontera viene siendo la delimitación que existe entre un país y otro en el cuál cada uno tiene su propia autoridad, dirigido por su propia autoridad.”*

*“Como la línea divisoria entre dos países para defender su soberanía.”*

Así como en la pregunta dos, son dignos de reseñar las categorías de físicos. Algunos ejemplos de estas formas de categorizar en la pregunta sobre el concepto de habitante de la frontera serían:

*“... entonces este... los que tienen que irse al norte...”*

*“La mayoría de la gente que es de dos lugares.”*

En este mismo sentido, permítasenos comentar otros datos que estuvieron próximos a ser significativos estadísticamente y que además



mostraban una gran significatividad psicológica y una gran coherencia con los datos anteriores y con la literatura al uso. Éstos muestran la tendencia de las personas del nivel de escolarización superior al uso de otras formas de conceptos científicos como la categoría de físico en la pregunta uno:

*“El término frontera desde el punto de vista geográfico, es la división entre dos países.”*

*“Un área que se cierra a otro país.”*

O la categoría de psicológico y sociológico en la pregunta dos:

*“Pues, es, son muy cordiales, eeh serviciales, son amables, son buenas personas.”*

*“Con muy diversa educación, salud, etnia, etc.”*

Los anteriores ejemplos son muestra de cómo la manera de organizar los enunciados en un argumento, en términos de Bruner (1988), parece querer reflejar leyes o formulaciones generales aplicables a un conjunto amplio de situaciones tendentes a la búsqueda de una verdad universal. Aunque parten de datos concretos y particulares parecen trascenderlos buscando mayores niveles de abstracción. Precisamente porque se considera que los conceptos científicos surgen en la actividad escolar (Bruner, 1988; Luria, 1980; Scribner, 1977; Vygotski, 1993) y por cómo se organiza ésta, estos conceptos se caracterizan, a diferencia de los conceptos cotidianos, por su organización jerárquica, formal y lógica. Es decir, los conceptos científicos implican un proceso de generalización y de inclusión de elementos particulares dentro de un sistema. Observamos, de acuerdo a lo señalado por Potter (1998) de los trabajos de Gilbert y Mulkay (1984) o Bruner (1988; 1996; 2001), una de las características más señeras de este modo de argumentar. Nos referimos a cómo en las formas gramaticales utilizadas en la argumentación proposicional o teórica (Luria, 1980) se minimizan las intervenciones o acciones de los autores y de las personas próximas a ellos. Prueba de ello es que en las dos primeras preguntas, no sólo encontramos diferencias significativas en función del nivel

educativo en el tipo de concepto utilizado, también, y de modo coherente, ello iba acompañado de diferencias significativas en las categorías de respuesta de grado de generalidad, personajes implicados y protagonista de las acciones. Así, las personas del nivel educativo superior se caracterizaron por el uso de conceptos científicos y por argumentar los mismos, con el uso de enunciados generales, con la aparición de personajes genéricos o sin identificar y sin la presencia del yo en sus enunciados. Como ejemplos podemos señalar respuestas como:

*“Pues es una división territorial entre un país y otro.”*

*“... pero es en esencia una cultura que se hace entre los dos.”*

*“Los hombres son trabajadores y valientes.”*

Los pseudoconceptos, también fueron, en muchas ocasiones, el tipo de pensamiento verbal puesto en juego por las personas de nivel educativo superior, sin llegar a ser por ello significativas. Presentamos algunos ejemplos: en la categorías de contextual y funcional en la pregunta uno:

*“Es una zona de negocios internacionales que da oportunidad de trabajo a los mexicanos...”*

*“... y la frontera pienso que es una zona donde se puede progresar mucho...”*

Y contextual y caracterológico en la pregunta dos:

*“Es una persona influenciada por el país de Estados Unidos.”*

*“Actualmente por ejemplo los jóvenes ya no quieren nuestra comida y comen hot dogs, hamburguesas y se quieren vestir como los americanos.”*

Los pseudoconceptos, aún siendo formas de conceptualizar características de la vida cotidiana, constituyen ya la última etapa del pensamiento en complejos y mantienen una relación funcional con la vida cotidiana, y por ello, según interpretan Tulviste (1991) y Kozulin (1994) de la

obra de Vygotski, este tipo de representación pre-conceptual, es la manera en la que habitualmente resolvemos los problemas cotidianos. Frente a esos modos de conceptuar, recordemos, los conceptos científicos, vistos más arriba representan una segunda raíz en la formación de conceptos y surgen de la actuación del individuo en las actividades escolares. Por ello, estos últimos son estructuras abstractas, descontextualizadas y formales, que tienen una organización lógica y jerárquica e implican operaciones psicológicas distintas a los pseudoconceptos. A este respecto, Scribner (1977; Scribner y Cole, 1973, 1981) señalaba que los individuos alfabetizados entienden las demandas y exigencias del género lógico y basan su argumentación en las evidencias formales, a través de información contenida en premisas. Pero no hemos de olvidar un hecho en el que insistimos previamente, la convivencia de estas formas de representarnos el mundo, incluso en los adultos. Para Vygotski, “ni siquiera los adultos más letrados piensan siempre en conceptos científicos” (Cubero y Ramírez, 2000, p. 10). Incluso este autor puntualizaba que “en la esfera de la experiencia cotidiana, no suelen [adultos y adolescentes] superar el nivel de pseudoconcepto” (Vygotski, 1993, p. 171).

Sin embargo, existen otros conceptos cotidianos de aún menor grado de generalidad, lo que Vygotski denominó complejos en sus primeras etapas, como son los conceptos difusos, o incluso formas de pensamientos anteriores en la ontogenia a los complejos, los conceptos sincréticos (1993). Éstos, en general, fueron mayoritariamente emitidos por personas del nivel educativo básico, quienes elaboraron respuestas francamente ricas en información referente a sus experiencias muy particulares, en las que se incluían a ellos mismos y a personajes próximos y conocidos como la familia, parientes, amigos, vecinos, etc. Para autores como Scribner (1977) y Bruner (1988, 1997), inspirados en sus comienzos por la tipología de los conceptos de Vygotski (descrita en el capítulo uno de la segunda parte de este trabajo), éstos modos de conceptuar, frente a los de carácter más científicos, representan una segunda modalidad de pensamiento, que se basa en la creación de realidades a través del apoyo de elementos muy contextualizados, cercanos y concretos y en donde el yo y lo familiar

aparecen como piezas centrales de las argumentaciones o historias presentes en las respuestas de las personas. Así, como ejemplos de la pregunta uno podemos señalar:

*“Mmm, la frontera es más o menos, la frontera que me gusta verdad, porque aquí vivo.”*

O de la pregunta dos

*“El trato, me ven bien, este yo trato bien a la gente, este yo trato bien a la gente no ando peleando, ni nada, así soy.”*

Al respecto, Scribner (1977; Scribner y Cole, 1973, 1981) señaló que los individuos no escolarizados usaban otro tipo de argumentación que denominó empírica o funcional, por lo que elaboraban su argumentación a partir de evidencias funcionales de la información con las que cuentan a partir de su propia experiencia.

Pero las personas de la muestra de nivel educativo más elemental, no sólo conceptuaban más frecuentemente a través de lo que Scribner señaló como empírica o funcional y Luria (1980) denominaba razonamientos empíricos, sino que además con mayor frecuencia que las personas del nivel educativo superior, no contestaban a las preguntas que se les hacía de la definición de concepto de frontera y habitante de frontera (preguntas uno y dos). Algunos ejemplos son:

*“Una frontera es de, pues ni sé, jajaja.”*

*“No sé, eso digo que no sé.”*

*“Pues, mmm no sabría qué contestar.”*

*“Pues yo como siempre he vivido aquí, yo pa mi es igual yo no puedo definirte... ¿Es igual a quien (entrevistador)? pues allí está la cosa que yo no sé de eso.”*

Son muchos los datos encontrados en el sentido de que las personas con menos nivel educativo tienen más dificultades para seguir las

instrucciones de las tareas que se les proponen o para verbalizar los criterios o conceptos elaborados. Pero no sólo en tareas de formación de conceptos, sino también en pruebas de clasificación o de resolución de problemas (como los silogismos). Revisiones sobre dichas investigaciones se encuentran en trabajos como los de Cubero (1997); de la Mata y Ramírez (1989); de la Mata y Cubero (2005).

Como resumen, podríamos decir que el grado de escolarización de las personas es una variable que influyó en las definiciones y en la posibilidad de que éstas fueran verbalizadas. Por ello, las categorías que implican un uso más descontextualizado de los instrumentos de mediación y, según Vygotski (1993), posteriores en el desarrollo ontogenético, son las más frecuentemente utilizadas por las personas del nivel educativo superior y las menos usadas por las personas del nivel básico (los pseudoconceptos y los conceptos). De manera complementaria, las dos categorías que implican, bien el uso de signos muy ligados al contexto físico (conceptos contextuales o funcionales), bien falta de comprensión de las instrucciones (no contesta) son las más representativas de la manera de elaborar conceptos de las personas del nivel de escolarización más básica. Como en investigaciones anteriores del L.A.H o de algunos de sus miembros (1988, 1993; Cubero, 1997), lo concreto o abstracto del concepto está en función del nivel educativo.

Tales patrones de actuación en cuanto a los modos de conceptualizar los términos frontera y habitantes de la frontera, guardan una estrecha relación con el resto de las actuaciones en las demás categorías. Así parece coherente, que la variable de escolarización influyera también en las características de los instrumentos de mediación de las acciones de conceptualización. Si como hemos defendido en los capítulos teóricos, existe una relación de interdependencia entre los modos de pensamiento y los géneros discursivos o instrumentos de mediación (Bruner, 1988; Cubero y de la Mata, 2001; Cubero y Ramírez, 1998, 2005; Scribner, 1977; Tulviste, 1991, 1998; Wertsch, 1993; Wertsch, Hagstrom, y Kikas, 1992), es de esperar que las personas del nivel de escolarización superior mostraran los

valores más abstractos, más alejados del aquí ahora y menos ligados a las experiencias y personas familiares y particulares de las categorías estudiadas. Y así fue, la variable escolarización influyó también en cuanto a que las personas de mayor nivel de escolarización utilizaron signos en sentido más general, en que no mencionaron personajes concretos y familiares en sus respuestas y que en los enunciados no hicieron referencia a ellos mismos, ni mediante el uso del yo, ni de pronombres personales en primera persona. Ello nos trae a la memoria ciertas formulaciones de la teoría de Vygotski (1993) en las que expresaban las características de los conceptos genuinos y los contextos en los que surgen.

Así, los datos encontrados en cuanto la influencia de la variable “escolarización”, pueden ser interpretados a través de las formulaciones teóricas desarrolladas en los capítulos teóricos. De esta manera podríamos diferenciar cómo los distintos escenarios de actividad o contextos de aprendizaje tienen una clara influencia en el funcionamiento psicológico (Cubero y de la Mata, 2001; Tulviste, 1998; Wertsch, 1988). Con ello, tendría sentido decir que los contextos de aprendizaje de los conceptos científicos no son otros que los procesos de instrucción, la actividad estructurada y organizada de aula, mientras que los conceptos cotidianos parecen generarse en los contextos más familiares y concretos. Todo ello nos lleva a recordar ahora los supuestos de las investigaciones originales realizadas por Vygotski y Luria, y cómo ya en ellas se argumentaba a favor de que en las personas analfabetas serían más dominantes las formas de funcionamiento psicológico próximas a los reflejos que se derivaban de la práctica inmediata, concreta, activa y visual; mientras que en las personas alfabetizadas, o con mayor grado de escolarización o actividad formal, la actividad psicológica sería más abstracta y apartada de la actividad concreta y familiar (Luria, 1980).

Pero no queremos terminar este apartado de la influencia de la escolarización en la formación de conceptos, o dicho de modo más genérico, la influencia de los escenarios de actividad en el funcionamiento psicológico, sin antes marcar que el efecto diferencial de la escolarización en esta

investigación se circunscribe a las dos primeras preguntas, los conceptos de frontera y habitante de la frontera. Sin embargo, en relación a las otras dos preguntas, aquellas que aludían a las actitudes frente al hecho de ser habitante de la frontera o a su posición en una escala de ubicación, la variable escolarización tuvo la menor influencia en las respuestas de los/las participantes.

En la pregunta número tres, era donde principalmente esperábamos encontrar los argumentos de las personas para convencernos de su gusto por ser habitante de la frontera, en la primera parte de esta pregunta, no hubo información que resultara estadísticamente significativa ni en función de la variable “escolaridad”, “generación”, ni “cultura de procedencia”. Así, independientemente de las variables explicativas, la mayoría de los individuos que participaron en la investigación expresaron una actitud positiva ante el hecho de ser habitantes de la frontera; es decir, les gustaba ser habitantes de la frontera. Y especialmente, por el hecho de que pensaban que en una hipotética comparación con otros individuos que no fuesen fronterizos ellos tendrían ventajas de tipo materiales (más oportunidades laborales, compras más baratas, etc.). Algunos ejemplos en las respuestas:

*“Por las facilidades que hay, hay mejores sueldos, y más facilidad de conseguir las cosas a menor precio.”*

*“Pero aquí es un área en la que se obtienen mejores cosas.”*

*“... se vive mejor que en otros lugares, la comida es más barata y hay más oportunidades de trabajo.”*

Dichos motivos personales, como todos en términos de Leontiev (1983), reflejan la concreción de una necesidad de un sujeto particular, hacia lo cual orienta su actividad y su expresión, pero además éstos siempre reflejan también motivos sociales de su grupo, de sus interacciones con otros y de sus escenarios de actuación; es decir, dan cuenta de las necesidades de su sociedad, más que una necesidad individual, reflejan lo que es importante para la comunidad en la cual el individuo es parte. La escolarización no fue una variable muy influyente cuando los individuos

argumentaban dichas actitudes y motivos. Así, justificaban sus argumentaciones a través de enunciados en los que se pretendía convencer de la credibilidad de los mismos, más que de la verdad de éstos, construyendo para ello auténticas narraciones o relatos de semejanza con la vida:

*“... las personas de este otros lugares que vienen a la frontera se quedan sorprendidos por todo lo que aquí tenemos y muchos ya no se van, se quedan aquí a vivir y a buscar las mismas oportunidades que nosotros.”*

Ello explica que independientemente de la escolarización, los instrumentos semióticos usados fueran principalmente particulares o contextuales y que los personajes que aparecían en sus enunciados fueran principalmente personajes próximos personas conocidas y familiares. La presencia de yo en los enunciados fue también muy notoria en las expresiones de los/las participantes. Es decir, tanto el sujeto del enunciado, las personas de las que se habla en el enunciado, como el sujeto de la enunciación, las que ejecutan las acciones que se describen en el mismo, era el mismo sujeto. Podemos ejemplificar la presencia del yo cuando se respondía:

*“... simplemente al cruzar el puente por ejemplo yo me voy a la biblioteca de allá, a mí me gusta mucho ir a la biblioteca de allá.”*

*“Aquí tengo veinte años -no tengo mucho- pero los años que tengo aquí, he vivido mucho mejor, he progresado y mi familia también.”*

En la pregunta cuatro, fue mínima la influencia significativa de la variable explicativa “escolarización”. Tanto en la ubicación total como en las categorías de ubicación fueron las variables explicativas “cultura de procedencia” y “generación” las que adquirieron una gran importancia tanto estadística como psicológica que ya explicaremos en los siguientes apartados. Encontramos sin embargo, un dato de interacción entre cultura de procedencia y escolarización cuando los/las participantes enunciaban las categorías de ubicación con estadounidense. Es decir, los estadounidenses



mayores con educación superior, fueron los que principalmente se ubicaron como estadounidenses con el mayor puntaje de la escala.

Baste decir ahora que, todos estos datos, en su conjunto, tienen mucho sentido desde el marco teórico desarrollado, ya que si tenemos en cuenta que las dos primeras preguntas pueden considerarse, por aquellos que tienen una extensa experiencia escolar, como más formales o escolares, es de esperar que usen los procedimientos e instrumentos característicos de este escenario de actividad. Es decir, formas de conceptualizar científicas e instrumentos semióticos de naturaleza abstracta, indirecta y descontextualizada. Formas de pensar y de argumentar no priorizadas por aquellos que tienen una experiencia escolar escasa o lejana en el tiempo y que o bien no cuentan con estos instrumentos, o/y con los patrones de priorización de éstos (Wertsch, 1993). Para estos sujetos, con menor experiencia escolar, es posible percibir esta situación parecida a contextos familiares en los que se sienten involucrados cotidianamente y que por ello, utilicen los instrumentos y las formas de pensar características de los mismos; es decir, formas de conceptualizar pre-conceptuales y argumentaciones concretas, contextuales y familiares. De ahí que en las dos primeras preguntas existan claras diferencias entre las ejecuciones de los sujetos de los dos niveles educativos diferentes. Sin embargo, en las dos últimas cuestiones, ya que preguntábamos sobre una situación más cotidiana, familiar y emocional, de uso diario, no es de extrañar que todos la percibieran de forma similar, sin que la mayor o menor experiencia educativa establezca diferencias en las actuaciones. De hecho, no son pocos los que defienden que el funcionamiento psicológico de los individuos es heterogéneo; es decir, está funcionalmente determinado por el contexto de uso, por sus demandas y exigencias, sin que el funcionamiento característico de la escuela sea siempre el que se reconozca como mejor y más adaptado a todas las situaciones (Cole, 1999; Cubero, 1997, 2005; Rogoff, 1993; Scribner, 1977; Tulviste, 1991, 1999; Wertsch, 1993, 1999). Se muestra en ésta investigación la importancia de los escenarios de actuación en la forma de definir y por tanto resolver un problema, el cómo hay que hablar y el dónde hay que hacerlo implica una valoración cognitiva de la

situación y toma de decisiones sobre el modo de discurso más adecuado en cada contexto. Así, cada género posibilitará el desarrollo de un modo de argumentar o de pensar diferente que permite responder de modo adaptado a las demandas de cada tipo de problema (Scribner, 1983, 1985a).

### **3.2. Tipo de concepto, argumentación e instrumentos semióticos en función de la generación de procedencia**

Recordemos que la variable “generación” fue una variable cultural, que originó la formación de los grupos de participantes entrevistados y que tuvo su fundamento en las políticas migratorias entre los Estados Unidos y México que se dieron en el siglo XX, que han sido expuestas tanto en el marco teórico contextual como en el marco metodológico de este trabajo.

En relación a la variable “generación” hemos de decir que no ejerció influencia significativa en la pregunta uno, en cuya pregunta los participantes tenían que definir el concepto de frontera. No es hasta la pregunta dos, sobre el concepto de habitante de frontera, en la que la variable “generación” empieza a mostrarse significativa en algunas de las variables de respuestas analizadas a través del sistema de categorías. En las preguntas tres y cuatro, que aluden a la actitud de ser habitante de la frontera y la escala de ubicación, la variable que ahora nos ocupa junto con la variable “cultura de procedencia” adquieren una especial relevancia respecto a las respuestas diferenciales que dieron las personas entrevistadas.

Como punto de partida del análisis de esta variable, hemos de tener en cuenta lo argumentado en el capítulo I del Marco Histórico Contextual. Así, a pesar de la gran diversidad de estudios sobre la frontera, elaborados desde las más diversas áreas de conocimiento, no encontramos prácticamente nada en la literatura psicológica sobre la generación como variable cultural, como aquí se concretó. Esto es, para la formación de conceptos, en hombres y mujeres que tienen una vida estable, cotidiana en un espacio de frontera, no hallamos estudios que analicen el efecto de la generación, por lo que no tenemos un modelo teórico interpretativo con el que compararlo. Todo ello nos hace pensar que será difícil llegar en esta

discusión a un nivel de elaboración parecido al que hemos construido en relación a la variable escolarización y al que pretendemos llegar al analizar la variable de cultura de procedencia.

Dicho esto, empezaremos el comentario de esta variable diciendo que la generación aparece significativa en el concepto de habitante de frontera de tipo sociológico en interacción con la variable escolarización. Es decir, el grupo de los más jóvenes con escolarización superior es donde se muestra el mayor uso del concepto habitante de la frontera de tipo sociológico. Algunos ejemplos de este tipo de enunciados son:

*“Un habitante de la frontera es una persona que no tiene el tiempo libre, la mayor parte se la pasa trabajando...”*

*“... son gente religiosa, que obedece las reglas y las leyes de ambos países.”*

El sentido en estos resultados apunta a que quizá, los nuevos escenarios de actividad que se están generando en un mundo como el actual, dominado por la tecnología y por la racionalización y tecnificación del conocimiento (Wertsch, 1990; Ramírez y Wertsch, 1997), sean más accesible a las personas más jóvenes, que están representadas en el grupo generacional que estamos describiendo. Puede que los jóvenes, sobre todo los escolarizados, estén más familiarizados con estas formas de conocimiento y con los instrumentos semióticos característicos de las mismas.

En este mismo sentido encontramos otros datos bastante reveladores. Así este grupo generacional se caracteriza, además, por ser quienes menos profieren pseudoconceptos, mientras que no existen diferencias en el uso del mismo entre los otros dos grupos generacionales. De modo complementario podríamos citar que la categoría de no contesta sólo aparece en el grupo generacional mayor y de nivel educativo más bajo. Lo que resulta coherente con el hecho de que sean, precisamente los ancianos los que se encuentran más apartados de los nuevos escenarios de actividad y del uso privilegiado de signos cuyos significados son altamente

descontextualizados, característicos de dichos escenarios. Además éstos, incluso los que tienen más experiencia escolar, llevan más tiempo fuera de los contextos formales de la escuela y, en muchos casos, incluso de la vida laboral. No hemos de olvidar que los efectos de la escolarización no son, al margen de otros aspectos, permanentes (Rogoff, 1981).

La orientación de los enunciados fue también una categoría influida por la generación. En este sentido, los mayores emitieron, como media, mayor cantidad de enunciados de tipo positivo, en relación con los otros dos grupos generacionales. Es interesante mencionar que también fue el grupo de los mayores el que menos enunciados negativos y ambiguos utilizaron. Algunos ejemplos que dieron los mayores en la orientación positiva fueron:

*“Su estatus social y económico es de mejor nivel hay más oportunidad y con mayor facilidad, se adquieren coches, comida que en el resto del país.”*

*“Aquí la gente disfruta mucho de las dos culturas.”*

En términos de la teoría de la actividad de Leontiev (1981a), pudiéramos decir que el sentido de la orientación de los enunciados de los/las participantes del grupo de los mayores refleja sus propias necesidades y motivos hacia objetivos que como grupo generacional pudieran tener en un ambiente muy diverso y complejo en donde están acostumbrados a llevar su existencia. En la misma categoría de orientación en una interacción que se comparte con escolarización y cultura de procedencia en la orientación ambigua de los enunciados, se muestra que es el grupo intermedio de mexicanos con escolarización básica, quien se diferencia significativamente de los dos grupos generacionales restantes al definir al habitante de la frontera. Presentamos algunos ejemplos en donde observamos ese sentido no claro y de duda que se obtiene con la ambigüedad:

*“... no puedo decir que son muy buenos, no puedo decir este son muy respetuosos, no puedo decir que son este, en el hecho de que a ellos no les interesa”.*

*“Es bueno, es bueno el habitante de aquí de la frontera es bueno, porque no todos, porque sabemos que no todos somos iguales ¿verdad? Y no todos vamos a decir que somos estee personas decentes, honradas y eso, pero en lo que cabe eeh con las personas que yo he tratado está bien.”*

Por último en lo que concierne al concepto de habitante de frontera y la variable generación, encontramos una interacción de segundo orden de generación con cultura de procedencia en el grado de generalidad particular. Es el grupo intermedio de mexicanos quien se diferencia de los grupos restantes con la emisión de mayor cantidad de enunciados de tipo particular. Señalamos a continuación algunos ejemplos:

*“Bueno allá los vecinos me creen que soy una persona muy encerrada”*

*“...yo tengo familiares que para nada les gusta ir a Estados Unidos”*

En otro orden de cosas, es interesante destacar que los jóvenes fueron quienes profirieron menos enunciados de tipo particular en el concepto de habitante de frontera. Ello tiene sentido psicológico con lo ya expresado en párrafos más arriba. Podríamos decir que la generación más joven, en ciertos aspectos, se comporta de modo similar a las personas de nivel educativo superior, ya abordado en el apartado 2, en cuanto al uso de signos con significados altamente descontextualizados. Así, ya referimos como los más jóvenes eran quienes más frecuentemente usaban los conceptos que implicaban el uso de signos con significados descontextualizados, usaban menos los pseudoconceptos y además sus enunciados expresaban menos frecuentemente un grado de generalidad particular.

En la pregunta tres, que aludía a la actitud de ser habitante de la frontera, la generación se mostró significativa en una interacción de tercer orden de tipos de motivos en la categoría de comparación, como rasgo distintivo del concepto de habitante de la frontera. Es decir, el grupo de

jóvenes mexicanos de nivel de escolarización superior, considera la comparación como motivo de su actitud ante el hecho de ser habitante de frontera. Algunos ejemplos son:

*“por las facilidades que hay, hay mejores sueldos, y más facilidad de conseguir las cosas a menor precio...”*

*“... en cualquier parte puedes aprender el idioma inglés, pero allí como que mmm empiezas aah aah desde muy pequeño como que empiezas aah trabajar a dar cosas así sobre el inglés...”*

Es importante señalar que los jóvenes estadounidenses de educación superior ni siquiera con un enunciado consideraron la comparación. En la categoría de criterios de justificación se obtuvo una interacción entre generación y cultura de procedencia con credibilidad, ya que son los mayores de origen estadounidense, quienes utilizaron como media mayor cantidad de enunciados de este tipo. Un ejemplo de estos enunciados proferidos sería:

*“Yo tengo raíces aquí. Mi padre estuvo en Brownsville hace ya muchos años. También la esposa de mi padre que era del sur de la frontera y ellos siempre fueron muy felices...”*

Considerando únicamente la variable generación, destacamos que el grupo intermedio y el grupo de los mayores proferieron enunciados justificados en base a la credibilidad de los mismos en una cantidad muy semejante y es el grupo de los jóvenes quienes emiten menor cantidad de enunciados que aluden a tal criterio de validación. Dato que de nuevo avala la tendencia ya argumentada, de que los más jóvenes tengan un patrón de actuación similar a los individuos de nivel educativo superior, Sin embargo, ningún grupo se diferencia lo suficiente en la argumentación con criterios de veracidad y es la credibilidad la opción que más proferieron los/las participantes ante los criterios de justificación.

En personajes implicados en los enunciados se muestra una interacción de segundo orden entre generación y cultura de procedencia con

personajes próximos. Es el grupo de los jóvenes mexicanos quienes profieren como media mayor cantidad de enunciados con personajes próximos. Algunos enunciados de este tipo fueron:

*“Me gusta, pues aquí he estado toda mi vida, digo aquí nací, aquí crecí, aquí tengo a mis papás, todo está aquí.”*

*“... porque hay un poco más de oportunidad de trabajo para personas como yo que no logramos terminar nuestros estudios.”*

Los dos grupos generacionales restantes, los intermedios y los mayores no muestran diferencias con significación, sin embargo, observamos un desarrollo o tendencia inversa en el uso de personajes próximos en las generaciones influido por la variable de cultura de procedencia que explicaremos en el próximo apartado. Nuevamente se observa una interacción entre la generación y la cultura de procedencia en la categoría presencia del yo como protagonista de los enunciados. Es el grupo de los mayores de origen estadounidense quienes profieren mayor cantidad como media de este tipo de enunciados:

*“Yo ya no me siento muy segura cruzando mas ahora usualmente estoy de este lado...”*

*“Yo amo el clima. Yo amo las personas.”*

En esta categoría, hay además resultados en relación a que pareciera que existe un patrón semejante al anterior de protagonista de los enunciados ya que, observamos nuevamente un desarrollo o tendencia inversa en el uso de protagonistas en las generaciones, afectado por la variable de cultura de procedencia que será tarea para explicar del próximo apartado.

Como vemos, la interpretación de la variable generación se hace un tanto complicada, no sólo porque no contemos con un marco interpretativo previo, con el que comparar los datos, sino porque, además, su efecto suele aparecer en interacciones de segundo o incluso tercer grado, por lo que debe ser considerado conjuntamente con las demás variables explicativas,

nivel educativo y cultura de procedencia; Sin embargo, la generación afectó de manera muy clara en las diferencias encontradas en la pregunta cuatro. Consideramos que según su ubicación en la escala los/las participantes concretaban todas las influencias de los escenarios culturales y las interacciones sociales que como habitantes de la frontera tenían las personas que entrevistamos y creemos que así resultó, ya que, en la ubicación total, todos los grupos generacionales se ubicaron principalmente en la primera categoría como mexicanos o estadounidenses y las opciones de mezcla con orientación a lo mexicano o a lo estadounidense y mezcla pura fueron mayormente consideradas por los grupos de los más jóvenes y la generación intermedia. En las categorías de ubicación, la diferencia la encontramos en las generaciones extremas, ya que los jóvenes a diferencia de los mayores se ubicaron con mayor frecuencia como mezcla, mientras que los mayores no utilizaron esa categoría. Encontramos en las categorías de ubicación, una significación en estadounidense, siendo las generaciones extremas las que presentan la mayor diferencia al ubicarse en la escala. No es de extrañar que lo ancianos se ubicaran, más claramente, como mexicanos o estadounidenses, mientras que los jóvenes se consideran a sí mismos una mezcla entre mexicano y estadounidense, aunque con más orientación a lo mexicano o con más orientación a lo estadounidense. Esto nos resulta bastante coherente con las actividades en las que las diferentes generaciones se sienten implicadas. Las actividades en las que las personas mayores participan se llevan a cabo principalmente en territorio mexicano o estadounidense debido a que muchas de estas personas en la actualidad ya no realizan una actividad laboral, o porque si lo hacen no se trasladan, ya sea por dificultades para el traslado, o por cuestiones de salud, etc. No siendo igual para los jóvenes o para la generación intermedia. Estos grupos, ya sea para trabajar, estudiar, comprar o participar en actividades de ocio, suelen realizar actividades a uno y otro lado de la frontera. Ello explica, a su vez, que a pesar de que todos se sientan mexicanos o estadounidenses, la generación joven alcance puntuaciones más altas en cuanto a su identificación como mezcla con orientación y pura. Es probable que en ese “ir y venir” (México a Estados Unidos Americanos o viceversa), los jóvenes se han apropiado de elementos culturales provenientes del “otro lado” que



les hacen considerarse mezclas. Aquí podemos recordar lo revisado en el capítulo II de Marco Teórico, cuando retomando a autores como Rogoff (1993), Wertsch (1993), entre otros, explicábamos cómo los individuos a partir de la interacción (económica, religiosa, política, sanitaria, educativa etc.) hacen suyos o se apropian, de los productos generados histórica y culturalmente por los miembros de su especie. De manera complementaria, las personas de la generación mayor, son las que se sitúan más bajo en su consideración como mezcla. Bien por no participar ya tanto en actividades en “el otro lado” como se ha comentado en páginas anteriores o por resistencias culturales que tienen que ver con la historia misma de la frontera y las políticas migratorias que han vivido. Ya que esta generación, sufrió en sus propias carnes la más dura política migratoria de deportación masiva, producto de crisis económicas recurrentes de los Estados Unidos en esa época (1921-1939), hasta las políticas actuales, que han recrudecido los controles migratorios sobre todo para personas sin documentos legales para ingresar a los Estados Unidos.

### **3.3. Tipo de concepto, argumentación e instrumentos semióticos en función de la cultura de procedencia**

Como hemos venido señalando, la “cultura de procedencia” junto con la “generación” y la “escolaridad”, fueron las variables explicativas en nuestra investigación, analizadas éstas desde una dimensión cultural. Nuestro objetivo ha sido, precisamente, identificar su influencia en la construcción del concepto de frontera y habitante de la frontera. Las dos últimas variables, han sido tratadas ya en los puntos 3.1 y 3.2 de este capítulo por lo que ahora, y para cerrar esta discusión de los resultados, abordaremos la “cultura de procedencia”. Recordemos que con ésta quisimos identificar dos grupos culturales que conviven de manera cotidiana en el sur de Estados Unidos y norte de México, más exactamente en la frontera texana -tamaulipeca que es el caso que nos ocupa en esta investigación fueron habitantes de la frontera, estadounidenses o texanos en la Cd. de Brownsville y mexicanos o tamaulipecos en la Cd. de Matamoros.

En relación a la pregunta uno, sobre el concepto de frontera, la cultura de procedencia, se mostró significativa en el tipo de concepto funcional, que los mexicanos utilizaron de manera exclusiva. Es decir, únicamente los mexicanos, manifestaron en sus enunciados la funcionalidad que puede tener la frontera, vista a través de ventajas para desarrollarse, vivir mejor, trabajar, migrar etc. Algunos ejemplos de este tipo de enunciados fueron:

*“La frontera, mucha gente lo ve como una zona donde puede salir adelante.”*

*“La frontera pienso que es una zona donde se puede progresar mucho.”*

*“Pues, los trabajos, muchos se vienen de sus lugares para trabajar aquí, que hay un poquito más de oportunidades para trabajar.”*

Como ya comentábamos en el Marco Histórico-Contextual, capítulo uno de nuestra investigación, el concepto de frontera tiene distintos significados que además, hemos podido constatar en esta investigación. En este contexto, podríamos marcar los usos o sentidos principales del término frontera: como “límite” o como “región”. La utilización de un tipo de concepto funcional quizás podríamos identificarlo con un significado de la frontera como región. En este sentido, diremos que son exclusivamente los mexicanos los que trabajan con dicho significado, lo que por otra parte, no nos resultará extraño cuando veamos los datos relacionados con esta variable explicativa en su globalidad. Sin embargo, el uso del concepto de frontera con un significado de límite, podríamos asociarlo a la utilización de un tipo de concepto físico. Hemos de recordar que no existieron diferencias entre los mexicanos y los estadounidenses para referirse a frontera (los mexicanos) o frontier/border (los estadounidenses que usan cualquiera de las dos palabras). “El término *border* se utiliza también en los Estados Unidos con significados similares a los asociados a la palabra en español: *la frontera*” (Malagamba, 2003, p.367). Aludiendo a la frontera como un espacio de división real, material, natural, que en el caso de Tamaulipas y Texas está señalada en el río Bravo o el río Grande como le dicen algunos estadounidenses, algunos ejemplos fueron:

*“yo lo entiendo como un espacio geográfico, que a través del cual se hace una división.”*

*“El término de un país y el inicio de otro.”*

En el grado de generalidad de los enunciados, la cultura de procedencia influyó en los mexicanos quienes utilizaron principalmente los conceptos particulares. Algunos ejemplos de lo anterior:

*“Es la que divide a nuestro país con los Estados Unidos.”*

*“Para mí el término de frontera indica, eh, que vivimos en el límite con el otro país”.*

En relación a los personajes implicados en los enunciados, los mexicanos utilizan tanto personajes genéricos como personajes próximos, diferenciándose significativamente de los estadounidenses. A continuación presentamos los ejemplos, primero dos con personajes genéricos, y después dos con personajes próximos:

*“Es una zona de negocios internacionales que da oportunidad de trabajo a los mexicanos...”*

*“Es una zona con influencias recíprocas en la gente de los dos países, los dos pueblos los mexicanos y los norteamericanos, están influenciados en su cultura, en su alimentación. En sus gustos por la ropa, en las familias que se casan entre sí, etc.”*

*“Como oportunidad para los que vivimos aquí de obtener un mejor- como le diría- nivel de vida en mis compras, en el trabajo para mi familia.”*

*“... implica que tengo que convivir con mis familiares que viven de uno y otro lado de esa línea.”*

Observamos, por los resultados obtenidos, cómo son los mexicanos los que introducen en sus enunciados personajes genéricos y próximos, no así los estadounidenses que casi no mencionaron personajes en sus enunciados. Así mismo sucede con la categoría de protagonistas de los

enunciados, los mexicanos, aparecieron como protagonistas en sus enunciados sobre el concepto de frontera. Presentamos algunos ejemplos:

*“Mmm, la frontera es más o menos, la frontera que me gusta verdad, porque aquí vivo...”*

*“... ya la defino como una... como que vivimos en dos así que me quiera decir, como que allá es una cosa y aquí es otra, y allí anda uno así como en medio.”*

Resulta interesante que los mexicanos usen un concepto funcional de la frontera, se expresen en términos particulares, introduzcan personajes genéricos y próximos en sus enunciados y sean ellos mismos los protagonistas de sus enunciados. A partir de tales datos podríamos decir que parece perfilarse una tendencia importante tanto estadísticamente como psicológicamente entre las culturas de procedencia. Lo más curioso de dicha tendencia es que es la misma que se produce en los/las participantes del nivel bajo de escolarización. Es decir, en cuanto al concepto de frontera algo tienen en común los participantes del nivel educativo elemental, como grupo, y los habitantes mexicanos de la frontera. Ambos grupos mostraron los valores más concretos, más ligados al aquí y al ahora, a las experiencias y personas familiares y particulares de las categorías estudiadas. Así ambos utilizaron los significados de los signos en sentido más concreto, mencionaron personajes concretos y familiares en sus respuestas y en los enunciados hicieron referencia a ellos mismos, mediante el uso del yo o/y de pronombres personales en primera persona. Si como defendimos en relación a la escolarización, es cierto que distintos contextos de aprendizaje generan distintos modos de argumentar y formar conceptos (Cubero y de la Mata, 2001; Tulviste, 1998; Wertsch, 1988), hemos de considerar que vivir a un lado u otro de la frontera también implica distintos contextos de aprendizaje. Al menos en relación a los datos que hemos presentado hasta ahora, podríamos decir que los mexicanos resuelven la primera pregunta con recursos semióticos característicos de un tipo de argumentación que Scribner (1977; Scribner y Cole, 1973, 1981) denominó empírica o funcional, por lo que elaboran su argumentación a partir de evidencias funcionales de

la información con las que cuentan, a partir de su propia experiencia. Sin embargo, dentro de este grupo contamos con individuos que por su nivel de escolarización cuentan con la posibilidad de funcionar con modos de argumentar más teóricos, según hemos argumentado en los capítulos teóricos. Por tanto, podríamos pensar que el uso de unos determinados modos de argumentar y del uso de los recursos semióticos asociados a ellos, no sólo depende del dominio de los mismos, sino que también influye el reconocimiento de qué recursos son más adecuados en qué contexto. Lo que según Wertsch (1993, 1999) son los patrones de privilegiación o definición de la situación. Pero tal consideración sólo nos lleva a plantearnos otras preguntas como ¿por qué los mexicanos tienen diferente definición de la situación que los estadounidenses?, ¿por qué los mexicanos definen la situación como los/las participantes del nivel educativo más bajo?

Esperamos encontrar más fundamentos para responder cuando discutamos el concepto de habitante de frontera y la actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera.

En la pregunta dos del concepto de habitante de frontera, la cultura de procedencia se mostró significativa en una interacción que incluía las tres variables explicativas: la generación, la escolarización y la cultura de procedencia en el tipo de orientación ambiguo. Fueron los mexicanos del segundo grupo generacional y con escolarización básica los que emitieron como media más enunciados con esa orientación. Llama la atención en este sentido que el grupo de mexicanos del tercer grupo generacional, de escolarización superior fuera quien menos enunciados ambiguos emitiera en relación a la pregunta realizada. Algunos ejemplos de la interacción son:

*“Bueno, allá, los vecinos me creen que soy una persona muy encerrada ¿verdad?, tal vez por eso se vienen a disfrutar más hacia este lugar.”*

*“... aquí como que si estuviéramos libres estuviéramos siempre al aire libre y allá es un poco más reservado en cuestión de familia y todo eso.”*

En el grado de generalidad, los mexicanos emiten como media mayor cantidad de enunciados de tipo mixto que los estadounidenses:

*“Son personas con características muy peculiares, somos trabajadores, generosos, amables, francos, no le tenemos miedo al trabajo y sabemos ser amistosos y ayudamos a los que vienen de Estados Unidos.”*

Entre mexicanos y estadounidenses hay también diferencias interesantes aunque no significativas en el grado de generalidad particular ya que son los mexicanos quienes utilizan principalmente enunciados de este tipo, a diferencia de los estadounidenses quienes los utilizan en menor proporción. Gracias a la interacción mostrada en el grado de generalidad del enunciado entre la generación y la cultura de procedencia pudimos matizar la información al respecto del grado de generalidad, encontramos que fue el grupo de los mexicanos de generación intermedia, quienes emitieron mayor cantidad de enunciados de tipo particular:

*“... yo tengo familiares que para nada les gusta ir a Estados Unidos, por ejemplo mi hermano Iván.”*

Al respecto, son los estadounidenses más jóvenes y los del grupo intermedio quienes menos enunciados profieren de tipo particular al definir al habitante de frontera.

Se mostró otra interacción con la cultura de procedencia y la escolarización, en el grado de generalidad de tipo general en donde los mexicanos de escolarización superior destacan por el uso de enunciados de tipo general. No olvidemos lo que ya señalábamos en el capítulo de resultados en relación a que todos los grupos, con la excepción del grupo de mexicanos de escolarización inferior, profirieron sus enunciados utilizando mayoritariamente enunciados de tipo general para definir al habitante de la frontera:

*“Como parte y mezcla de una población que no logra arraigarse porque siempre tiene la influencia del otro y esto hace que sus raíces sean flotantes”.*

*“La mayoría de las personas son de temperamento elevado, en ocasiones aceptan críticas de otras personas, son muy francos, la gente es creativa da soluciones en cualquier circunstancia o problema que se les presente”.*

*“Como una persona que se apega a las costumbres de su ciudad y de la ciudad vecina.”*

En los personajes implicados en los enunciados, la cultura de procedencia influyó en que los enunciados fueran sin personajes o con personajes próximos. Exponemos primero los ejemplos con enunciados sin personajes y enseguida enunciados con personajes próximos:

*“Es un producto de dos culturas, son mezclas...”*

*“Con una cultura que se cruza entre los dos países...”*

*“Mmm como un habitante cotidiano, pues vamos, venimos, nos necesitamos eso es muy común eso es de todos los días es ir y venir unos trabajamos aquí y un amigo mío trabaja allá...”*

*“... comparto algunas cosas, pero no con los gringos sino con algunos de mi familia que son de origen mexicano o tamaulipeco y que viven en las ciudades americanas.”*

En la categoría de protagonista de los enunciados, la cultura de procedencia influyó en que los enunciados fueran con presencia del yo. Es decir, los mexicanos expresaron como media mayor cantidad de enunciados en donde aparecían como protagonistas:

*“Como las personas de aquí que tenemos formas de vestir, de hablar y costumbres diferentes, cuando hablo luego luego me conocen que soy de la frontera, del norte...”*

Como resumen de la pregunta dos, podríamos decir que se observa la misma tendencia o patrón que el descrito en la primera pregunta para los sujetos mexicanos, y el mismo de los sujetos con nivel educativo bajo en

esta pregunta. Es decir, los mexicanos, a diferencia de los estadounidenses y al igual que los sujetos de nivel educativo bajo, mostraron los valores más concretos y particulares de las variables de respuestas estudiadas. Así se caracterizan por el uso de enunciados con un grado de generalidad particular o mixto, con el uso de personajes próximos en el discurso y con la presencia del yo en sus enunciados.

En la pregunta tres, la cultura de procedencia ejerció influencia en los tipos de motivos en la categoría de comparación. También en la categoría de no contesta. En los ejemplos posteriores observaremos los contrastes existentes entre mexicanos y estadounidense cuando se les preguntó su actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera. Los mexicanos expresan sus motivos en términos de comparación; es decir, encuentran que la región fronteriza ofrece mejores oportunidades de trabajo, de vida, de oportunidad para salir adelante etc. Sin embargo, los estadounidenses no contestan a la pregunta realizada, pero sus respuestas aportan una información muy interesante, como veremos en los últimos tres enunciados que expondremos a continuación. Ya que este grupo se centró en argumentar sobre las ventajas de vivir en la localidad en la que viven y en el país de Estados Unidos, no hicieron alusión a la frontera, al alter, el lado mexicano:

*“... yo iba y buscaba cosas que necesitaba que aquí no los podía comprar...”*

*“Porque hay un poco más de oportunidad de trabajo para personas como yo que no logramos terminar nuestros estudios...”*

*“... en la frontera se pueden conseguir artículos de calidad en un mejor precio que los consigues en otras ciudades del interior del país.”*

*“... a mí me gusta vivir aquí en Estados Unidos porque nosotros tenemos libertad. Estados Unidos es una nación libre.”*

*“Brownsville es una pequeña ciudad con demasiadas cosas agradables y es emocionante vivir aquí.”*

*“Brownsville es una ciudad con muchas ventajas que no hay en otras ciudades del norte.”*



Al analizar los enunciados proferidos por los estadounidenses conjuntamente con éstos y otros datos podríamos decir que, en cierto modo, no se identifican como habitantes de la frontera por lo que no profieren ningún motivo en este sentido, sino que aluden a motivos de su gusto por vivir en Estados Unidos, o en su localidad concreta. Quizás este dato sea en principio más interesante de lo que parece. Creemos no ir muy lejos en nuestras derivaciones si defendemos que la mayor generalidad del discurso de los estadounidenses y la falta de la presencia del yo o de personajes próximos en estas dos preguntas están relacionadas con el hecho de que, a diferencia de los mexicanos, no se definen a sí mismos como habitantes de la frontera. Ello parece permitirles guardar cierta distancia con el tema analizado, definir la situación en términos más generales sin implicación personal. Más adelante continuaremos aportando datos que creemos apoyan esta idea.

Se matiza la categoría de comparación en la interacción de tercer orden entre las tres variables explicativas. Son los jóvenes mexicanos de educación superior quienes manifestaron la comparación como motivo de una actitud de gusto por ser habitante de la frontera. Algunos ejemplos fueron:

*“Porque tenemos más opciones ¿de qué? (entrevistador) de muchas cosas, como de lo comercial. Por ejemplo: en el caso de los comercios, los comerciantes de Matamoros no se pueden poner muy exigentes, o sea muy estrictos en cuanto a cómo venden y dar una baja calidad, cuando las franquicias de Estados Unidos están llegando...”*

*“Cómo que lo ven como una forma de vida más acelerada y entonces como que le ven a uno con un poquito más de respeto, por así decirlo.”*

En los resultados sobre los criterios de justificación, se mostró con significatividad una interacción de segundo orden en las variables de generación y cultura de procedencia con el criterio de justificación de credibilidad. Siendo los estadounidenses de tercera generación los que profirieron más enunciados de este tipo:

*“El clima es maravilloso, y me gusta vivir cerca de México y del golfo de México. Me gusta la comida mexicana. Algunos miembros de mi familia del norte les gusta visitarme especialmente durante el invierno...”*

*“La familia de mi esposo vive ahí, y nosotros hemos echado raíces aquí. Yo amo el clima, yo amo las personas.”*

En los resultados sobre el grado de generalidad del enunciado, se muestra una interacción de segundo orden entre la escolaridad y la cultura de procedencia con el grado de generalidad de tipo mixto. Es decir, los mexicanos de nivel básico aluden según la media obtenida, más que los estadounidenses al grado de generalidad mixto. Aquí presentamos algunos ejemplos:

*“...me gusta estar allá, pero no siempre, pero aquí en Matamoros me siento contenta”*

*“... bueno si uno vive en un pueblo le gusta verdad, pero no he vivido en él para saber si me gusta o no, siempre he vivido en Matamoros”*

En los resultados sobre los personajes implicados, se muestra una interacción de segundo orden entre la generación y la cultura de procedencia en personajes próximos. Son los mexicanos de la generación más joven los que como media emitieron más enunciados de este tipo. Presentamos ejemplos de sus enunciados:

*“De mi trabajo a mi casa con mi familia, es lo que me gusta.”*

*“Siempre he estado, como lo vuelvo a repetir, siempre he estado aquí con mi familia, me gusta aquí.”*

*“... bueno de hecho ahorita ya no paso, pero a mí me gustaba porque fui a conocer los parques con mi familia.”*

En los resultados sobre los protagonistas de los enunciados, se muestra una interacción de segundo orden entre la generación y la cultura de procedencia en la presencia del yo. Los estadounidenses de la

generación mayor emitieron como media principalmente este tipo de enunciados:

*“... yo vivo aquí porque mi casa y mi familia están aquí, excepto cuando salgo con mi familia o vecinos...”*

*“... yo amo el clima y a mis vecinos.”*

Nos parece interesante resaltar como ya hemos argumentado, junto con Wertsch (1999), que el uso de instrumentos de mediación con significados descontextualizados no sólo depende del dominio de los mismos, como ocurre cuando analizamos las actuaciones de personas de nivel educativo bajo. Su uso también depende de que los individuos se apropien de los mismos, reconozcan que es un contexto en el que deben ser utilizados, en el que su uso esté privilegiado, lo que no parece que ocurra con los habitantes mexicanos de la frontera.

Antes de llegar a la siguiente pregunta de esta última variable discutida de cultura de procedencia, debemos mencionar algunas respuestas que sin llegar a tener significación estadística, si nos resultaron psicológicamente muy interesantes y que por tanto, requieren nuestro análisis y comentario. En relación al concepto de frontera, encontramos que una de las participantes señalaba:

*“... yo tengo familiares que para nada le gusta ir a Estados Unidos, por ejemplo mi hermano Iván, el me encarga los productos que consume que vende en su tienda, pero él no va hacia Estados Unidos, aunque viva aquí en la frontera y tenga tiempo, no va. Hay gente aquí que no, la mayor parte de la gente sobre intereses, ó sea cruzar ir y buscar, siempre aspectos que se consiguen más baratos o sea, ropa, zapatos, alimentos y pues hay otra gente que para nada les interesa ir hacia allá, hacia los Estados Unidos y hay profesionistas que, que sienten que Texas era nuestro y que están tan arraigados con antecedentes históricos que no logran superar el hecho de haber perdido Texas y que no van hacer ninguna compra a Estados Unidos, entonces hay de todo, yo siento que como un 80% no tiene ningún problema en cruzar.”*

En este sentido, podemos aludir a los análisis de Valenzuela (2003) quien señala respecto a la concepción de la frontera, la existencia de metáforas emocionales que aluden a la ruptura, a la mutilación del territorio, a la herida abierta o la fractura que tiene que ver con la manera histórica de conformación de la frontera. Aspectos éstos que bien pueden ser ejemplificados con el extracto discursivo anterior

Otras respuestas que llamaron nuestra atención fueron proferidas en relación al concepto de habitante de la frontera y a la actitud ante el hecho de ser habitante de la frontera. Así algunos mexicanos expresaban:

*“... la manera de hablar, el idioma o sea la mezcla de palabras de repente que tenemos.”*

En este sentido otro participante expresaba:

*“... sí, yes.”*

También algunos estadounidenses expresaban una transversalidad cultural en expresiones como:

*“... la existencia de una cultura que atraviesa a los dos países.”*

En un sentido no tan positivo encontramos respuestas por parte de los mexicanos:

*“La gente de aquí es muy agresiva, porque estamos acostumbrados a sentir que la gente de afuera viene a buscar trabajo, y nos critican mucho también la ciudad y entonces te vuelves automáticamente una persona agresiva, ¡o sea, es de fuera este! y empiezan a criticar a la ciudad y te molesta, a mí me molesta, a mí sí me molesta porque vienen a buscar trabajo.”*

*“Pues yo creo que nada más yo soy buena.”*

Los estadounidenses por su parte mencionaban:

*“Algunos andan solo dando tumbos porque batallan mucho.”*

*“Pero yo estoy cansada que personas que vienen al norte tomen ventaja de nuestros servicios sociales. México necesita cuidar a su gente en su propio lugar dándoles trabajo etc.”*

*“Algunos lugares como Reynosa y Laredo tienen personas malas. Hasta ahora Matamoros y Brownsville tienen problemas. Nunca he cruzado la frontera desde 1987.”*

La siguiente cita de Valenzuela (2003) presenta información sobre lo que pudieran ser algunas ideas acerca de la frontera y del habitante de la frontera, y que hemos identificado a lo largo de esta investigación, en las respuestas de los/ las participantes antes mencionadas.

“La frontera y los fronterizos han sido fuertemente estereotipados en ambos lados de la frontera, situación que ha adquirido nuevos matices y nuevas imágenes desde la expansión de la condición de frontera hacia ámbitos que abarcan espacios no fronterizos y una mayor densidad en los procesos transnacionales que hacen posibles nuevas miradas sobre la vida fronteriza. No obstante se siguen recreando las miradas estereotipadas de la frontera, especialmente a partir de los procesos migratorios y de las condiciones vinculadas al narcomundo.

Con el crecimiento de la clase media mexicana y con la expansión capitalista de la segunda Guerra Mundial se transformó la imagen de los Estados Unidos, país que nuevamente comenzó a atraer a las conciencias con su progreso económico, sus altos niveles de vida y su imagen de tierra de oportunidades disponibles. Las nuevas condiciones de los sectores medios mexicanos conformaron otros vínculos con lo estadounidense, basados en el consumo, el turismo y, por supuesto las relaciones económicas. Al mismo tiempo se difundían nuevos imaginarios impulsados por las industrias culturales y otras expectativas compartidas por los jóvenes. Creció así la idea de la frontera como puente de oportunidades, imagen asociada a la posibilidad de presumir por haber estado ahí, y con el acceso al consumo de productos del otro lado.

La frontera ha sido un campo poroso, de atributos cambiantes. Su atenuación se relaciona directamente con la reducción de las necesidades laborales estadounidenses. La situación económica estadounidense la determina, y por ello la frontera se reduce y amuralla, o se relaja y expande sus poros al ritmo que la primera la impone. De este modo, cobra forma la figura de la frontera como muro de contención en un doble sentido: contención de los mexicanos expulsados por la pobreza y alentados por la búsqueda de mejores opciones de vida, y contención de las preocupaciones de los sectores estadounidenses, temerosos de la estridente invasión mexicana que algunos imaginan al estilo de la escena final de *Born in East L.A.*, de Cheech Marín. En algunos otros permanece la idea de la invasión silenciosa que solo se percibe en el creciente “morenear” de los espacios estadounidenses. Estos miedos también han sido atizados por organizaciones racistas que han convertido a los migrantes en los enemigos de los Estados Unidos y que alertan a los ciudadanos contra su amenaza persistente, visible y expansiva.

Con el fin de la guerra fría se redefinió la concepción estratégica del gobierno sobre la frontera. La frontera no es solo un muro de regulación de la entrada de la fuerza de trabajo, sino un campo estratégico de la seguridad nacional. El eje de la acción es el “control sobre las fronteras”, y los antagonistas de la escenificación fronteriza, desde las perspectivas oficiales y de los grupos racistas, son los migrantes; y los narcotraficantes; se construye así una

asociación entre los migrantes y el incremento de la violencia, del consumo de drogas, de las enfermedades y de los problemas económicos” (Valenzuela, 2003, p. 44-45).

El escenario de la frontera, tal y como Valenzuela (2003) lo ha dibujado en la cita, nos remite a esta área en toda su complejidad, que ya mencionábamos al inicio de la investigación en el Capítulo 1 de Marco Histórico Contextual y que ha impactado en la conformación de los procesos cognitivos de las sociedades de la frontera. Ahora entendemos que las “voces”, como lo señalaba Bajtín (1986), reflejadas en los enunciados previamente presentados son producto de los escenarios de actuación o contextos en los que viven los/las participantes de la investigación. La voz que enuncia no se reduce a los aspectos auditivos–vocales, sino que representa para Bajtín, más un proceso que una localización y “abarca cuestiones más amplias que la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo” (Wertsch, 1993, p. 71). Voces que reflejan los distintos estereotipos presentes en los diferentes lenguajes sociales y nacionales (Bajtín, 1986, 1989) que participan en la creación y recreación del concepto de frontera y habitantes de la frontera en los distintos momentos históricos o políticas de inmigración.

La cultura de procedencia influyó también en la decisión que tomaban las personas al ubicarse. Era de esperar que las personas se ubicaran principalmente de acuerdo a su cultura de procedencia. Lo que resultó muy interesante es que mientras los mexicanos accedían a considerarse mezcla con orientación a lo mexicano o pura, los estadounidenses se ubicaron con una proporción menor en las categorías de mezcla tanto con orientación a lo estadounidense o pura. Según Gispert et al (2002), “mezcla” es juntar, incorporar una cosa con otra. Entonces podemos señalar que los mexicanos se han visualizado a sí mismos como enlazados o juntos con su alter estadounidense, caso contrario son los estadounidenses que se aferran a su propia cultura de procedencia.

En las categorías de ubicación, fueron tres los datos con significación: como mexicano, estadounidense y mezcla. Los dos grupos de participantes en nuestra investigación, según la variable de cultura de procedencia, se

ubicaron preferentemente de acuerdo a su propio origen cultural y la mezcla coincidiendo con la categoría de ubicación total fue mayormente elegida por el grupo de mexicanos. Detallemos lo anterior, los mexicanos se ubican como mexicanos, los estadounidenses se ubican como estadounidenses y en la mezcla los mexicanos se ubican en una proporción doble en relación con los estadounidenses. Entendemos que estos datos podrían apoyar, cómo defendimos párrafos más arriba, que los estadounidenses, no se consideraban a sí mismos como habitantes de la frontera, ellos eran los estadounidenses o norteamericanos y los otros, los mexicanos que vivían cerca de Estados Unidos, eran los habitantes de la frontera.

Además, se muestra una interacción de segundo orden generación y cultura de procedencia con la ubicación de estadounidense que nos permite establecer ciertos matices en lo dicho anteriormente. Es el grupo de los estadounidenses mayores los que se ubican principalmente como estadounidenses, que no consideran la ubicación como mexicano ni como mezcla. Es psicológicamente muy importante que tanto los mexicanos como los estadounidenses mayores no hayan considerado la opción de mezcla que se ubica en los otros dos grupos intermedios y en principalmente en el grupo de jóvenes mexicanos. Era de esperar esta información que de alguna manera habíamos encontrado y explicado cuando discutimos en el punto 3.2. de este apartado la variable de generación. En la interacción de escolarización y cultura de procedencia con la categoría de estadounidense, comentada esta interacción en 3.1. de este apartado encontramos que son los estadounidenses con escolarización superior los que consideran con mayor frecuencia esa opción. Señalamos que además de ser significativo estadísticamente es significativo psicológicamente el resultado de las dos últimas interacciones en donde sobresalen el grupo de los estadounidenses mayores en general y en específico los de educación superior considerando la categoría de estadounidense. Podríamos señalar una tendencia de los mayores en general y de los estadounidenses en particular con una tendencia que, a la vez podría ser resistencia de mezclarse, “guardándose” por tanto en su cultura de procedencia, diferenciándose y protegiendo su propia identidad.

Para terminar podríamos decir que la discusión de los resultados nos ha permitido comprobar la importancia que tienen los escenarios de vida y actuación de los sujetos en el desarrollo y conformación psicológica de los individuos. Así mismo, nos ha posibilitado entender cómo los productos e instrumentos del contexto histórico-cultural han sido interiorizados o apropiados permitiéndonos observar modos de pensamiento y de discurso diferenciados. A su vez, estos análisis nos muestran los patrones de privilegiación de los géneros discursivos, evidenciando una heterogeneidad en el funcionamiento psicológico en función de la asunción de dichos patrones. Consideramos ahora tener los elementos teóricos y empíricos suficientes para concluir esta investigación y plantear algunas temáticas e inquietudes que surgieron en el estudio y que podrían ser resueltas en estudios posteriores.

## **4.- Conclusiones**

De acuerdo con los resultados y la discusión de los mismos, exponemos, en esta parte final del capítulo, las conclusiones de nuestro trabajo. Lo haremos en torno al alcance logrado de nuestros objetivos y la ratificación o no de las hipótesis, así como a algunas extensiones de las mismas.

### **4.1. Los objetivos de la investigación**

Los objetivos de nuestra investigación, tanto el objetivo general como los específicos, fueron abordados cuando a través del trabajo empírico, pudimos identificar los conceptos de frontera y habitante de la frontera, así como la actitud el hecho de ser habitante de la frontera y la ubicación en la escala utilizada a través de las argumentaciones proferidas. Se pudo explicar (*objetivo general*), a través del análisis de los enunciados de los/las participantes y apoyándonos en la fundamentación teórica del trabajo, la influencia de los distintos escenarios de actividad cultural y social en el funcionamiento psicológico de las personas. En este caso, en la construcción del concepto de frontera y habitante de la frontera de las personas residentes fronterizos tanto mexicanos como estadounidenses. El



análisis de los enunciados proporcionó suficiente información sobre el tipo de concepto que construían los participantes (*objetivo específico uno*) y sobre las características de la argumentación o justificación que elaboraban sobre los mismos (*objetivo específico dos*), así como de los mecanismos semióticos contenidos en los enunciados y sus instrumentos de mediación (*objetivo específico tres*). Las variables explicativas seleccionadas para este estudio (*objetivos específicos cuatro, cinco y seis*): escolarización, generación y cultura de procedencia fueron muy potentes, sobre todo la escolarización y la cultura de procedencia, en la identificación de diferencias en la formación de conceptos de las personas (lo requerido en los objetivos específicos 1, 2 y 3).

En este sentido, recordemos que ya Vygotski (1991, 1993) propuso la necesidad de los estudios socioculturales de la mente, para lo cual señalaba a la actividad en la que se involucraba el sujeto (como la escolarización o la participación en determinadas actividades laborales, etc.) como un factor que condiciona y determina los tipos de pensamiento, y los cambios en las formas de los mismos. Constatamos esta diversidad de pensamientos cuando los/las participantes, en función del grupo al que pertenecieran o de la pregunta de la entrevista a la que contestaran, significaron de distintas maneras las palabras en sus enunciados. Ello coincide con la defensa de la heterogeneidad de pensamiento verbal propuesta por algunos autores (Cubero, 1997; Cubero y Ramírez, 2000, 2005; Tulviste, 1991). Concluimos, que alcanzamos nuestros objetivos de investigación.

#### **4.2. Las hipótesis de la investigación**

Podemos señalar que nuestra hipótesis (*hipótesis general*) queda ratificada, ya que los resultados obtenidos proporcionaron suficientes evidencias de que los escenarios en los que se desenvuelven los individuos han influido de manera diferencial en los procesos de formación de conceptos, en la argumentación y en los instrumentos semióticos asociados a ella. Los resultados obtenidos en el trabajo avalan la importante relación existente entre cultura y procesos psicológicos; o como ya señalábamos al terminar el apartado 3.3. de este capítulo, al decir la importancia de los

escenarios de actividad cultural en los que los sujetos participan, como la escolaridad o la cultura de procedencia, en el cambio y desarrollo de los procesos psicológicos de los sujetos (Bruner, 1997; Cole, 1999; Scribner, 1977; Tulviste, 1998; Wertsch, Minick y Arns, 1984, etc.). Y con ello, queda también avalado el uso de la acción y los enunciados como unidad de análisis del funcionamiento psicológico, ya que ésta, considerada como un reflejo de las conductas organizadas y definidas históricamente, nos ha permitido distinguir como se ha proyectado la cultura en las actuaciones psicológicas concretas de los sujetos (Ramírez, 1988; Ramírez, et al., 1990; Cubero, 1991, 1997, 1999, Cubero y Rubio, 2005).

Entrando ya en un plano más concreto, en esta investigación hemos podido constatar como la mayor experiencia escolar influye, entre otros aspectos, en el uso de conceptos científicos, de pensamiento teórico o lógico-científico y de géneros discursivos más formales para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera (*hipótesis específica uno*). Así como que la menor experiencia escolar influye en la presencia de complejos difusos o sincretismos, de pensamientos empíricos o cotidianos y de géneros discursivos de corte más narrativo para formular el concepto de frontera y habitante de la frontera (*hipótesis específica dos*). Por lo anterior nuestras hipótesis específicas uno y dos quedan ratificadas. Y es que, tal y como defendería la Psicología Histórico-Cultural que hemos desarrollado en los capítulos teóricos, las diferentes formas de actuar, evidenciadas en las respuestas que dieron los sujetos en las entrevistas, correlacionan con la participación en distintos tipos de actividad e interacciones sociales por parte de las personas.

Así que, cuando enfrentamos a las personas de diferente grado de escolaridad a definir conceptos como los de frontera y habitante de frontera, los sujetos de educación superior, de acuerdo con Vygotski (1993), con una mayor práctica en actividades de carácter formal, con una rica práctica en tareas de generalización y abstracción, de clasificación y agrupación, resolvieron la tarea de la formación del concepto frontera y habitante de frontera con mayor emisión de conceptos científicos. Estos resultados son

coherentes con una extensa literatura psicológica al uso (Bruner, 1988, 1996; Scribner, 1977; Tulviste, 1991; Wertsch, 1993, 1999, etc.), que refuerza la idea de que la participación continuada en actividades formales, como las que se desarrollan en la práctica escolar, suponen el aprendizaje de una modalidad de pensamiento paradigmática lógica-científica. Modalidad ésta que trata de cumplir con el ideal de un sistema formal de descripción y explicación, que se basa en la categorización o conceptualización y que busca las causas generales y “verdaderas” de los acontecimientos y su determinación (Bruner, 1988, 1996, 2001). Sin embargo, estos patrones de privilegiación (Wertsch, 1993), que se aprenden en la escuela, no son comunes a otros escenarios. Por ello, los sujetos que participan predominantemente en escenarios no formales, sino cotidianos, cuentan con otra modalidad de pensamiento y de discurso, de narrativa o sintagmática-cotidiana. Ésta se caracteriza, por estar orientada a la producción de relatos o historias creíbles, aunque no necesariamente verdaderas, más dirigidas a las intenciones y acciones humanas situadas en experiencias particulares, ligadas a contextos específicos, de ahí que tenga una orientación particularizadora y no categorial o jerárquica (Bruner, 1988, 1996, 2001). Por ello, consideramos que los distintos escenarios de actividad e interacción social en los que participan los sujetos entrevistados les han dado opciones a distintas formas de razonamiento, a métodos cualitativamente distintos de usar palabras, que corresponden con operaciones del pensamiento cualitativamente diferentes.

Sin embargo, no olvidemos lo que hemos venido enfatizando desde los contenidos del marco teórico, y que claramente ha quedado reflejado en esta investigación: la convivencia en los sujetos del nivel educativo superior, de distintas formas de pensamiento y de instrumentos semióticos utilizados, lo que se evidencia cuando comparamos las actuaciones de estos individuos en las dos primeras cuestiones frente a sus actuaciones en las dos últimas. Teniendo en cuenta ello, podríamos decir que en esta investigación se evidencia la heterogeneidad del pensamiento verbal propuesta por Tulviste (1979, 1991, 1992a, 1992b, 1998). Así, las personas de educación superior elaboran conceptos científicos, usan signos con significados generales, no

incluyen personajes conocidos como sujetos del enunciado, ni se incluyen a ellos o a familiares como sujetos de la enunciación, sino que se mantienen en un plano de significados generales y descontextualizados cuando contestan a las dos primeras preguntas. Pero, estas mismas personas, cuando en función de lo que se les preguntan (las dos últimas preguntas) perciben que es una situación cotidiana y no formal, cambian radicalmente sus registros. Hablan de cómo les gusta a ellos personalmente ser habitantes de la frontera, de cómo la zona en la que viven genera necesidades de relacionarse con otras personas, de comprar más barato las cosas que necesitan o de estudiar allí cosas que en el lado mexicano no existen, por lo que ellos y sus hijos consiguen más fácilmente trabajos. Así, justifican sus argumentos a través de la elaboración de pequeñas historias o relatos en las que lo importante es su credibilidad, su parecido con la vida. Y como en la vida cotidiana, los enunciados se vuelven particulares, y el sujeto del enunciado y el de la enunciación son siempre ellos mismos o familiares y conocidos. El uso de instrumentos mediadores utilizados en las respuestas fue diverso, según ejemplificamos páginas anteriores, los signos utilizados nos permitieron conocer como el habitante de frontera ha interactuado con su medio ambiente, en este caso, con la frontera y los grupos sociales con los que mantiene interacción, y a través de sus respuestas, hemos conocido lo que ha interiorizado o apropiado de ese ambiente construyéndose a sí mismo y su modo de razonar. Los escenarios socioculturales en los han participado les proporcionaron sus modos de discurso, incluyendo aspectos como los estilos de hablar, los contextos de habla y las reglas pertenecientes a los estilos y a los contextos. Así mismo, el cómo hay que hablar y el dónde hay que hacerlo de esa manera. O lo que es lo mismo, una valoración cognitiva de la situación y toma de decisiones sobre el modo de discurso más adecuado según el contexto y el problema (Scribner, 1983; Wertsch, 1993, 1999).

Lo anterior nos muestra los estrechos lazos existentes entre las distintas formas de pensamiento y los distintos escenarios de actividad en los que los individuos actúan.

Pero esta pluralidad cognitiva no es accesible a las personas con menor experiencia educativa, personas que al no apropiarse o interiorizar los productos culturales característicos de la educación formal, como son las formas de pensar teóricas o científicas, ni los modos de discurso priorizados, como los discursos formales y en los que los significados de los signos son descontextualizados, no cuentan con la posibilidad de utilizar distintos recursos cognitivos y discursivos a la hora de resolver problemas de distinta naturaleza. Así, o bien por no contar con los recursos cognitivos y discursivos, o bien por no reconocer la necesidad de que éstos sean usados, a la hora de contestar a las dos primeras preguntas, o durante toda la entrevista, las personas de educación básica usaron un modo de resolver las cuestiones y de argumentar sobre sus respuestas de tipo cotidiano y algunos no contestaban a las preguntas. Es por ello que en las dos primeras cuestiones se diferencian significativamente de los patrones de actuación de las personas de educación superior, mientras que en la resolución de las dos últimas preguntas adoptan patrones semejantes.

Estos datos nos trae a la memoria los trabajos de Cubero (1997; Cubero y de la Mata; 2001; Cubero, de la Mata y Cubero, 2008; Cubero y Ramírez, 1998, 2005), en los que también se constata esta heterogeneidad en la resolución de una tarea entre las actuaciones de los las personas de distintos niveles educativos, cuando una misma tarea se define por los individuos de más nivel educativo como una tarea formal y por los de menos nivel educativo como una tarea cotidiana. También, como en esta investigación, en los trabajos de Cubero, se constata una homogeneidad de patrones de actuación entre los distintos niveles educativos, cuando la tarea a resolver se percibe por todos como una tarea cotidiana. Por tanto, como en la citada investigación, la escolarización se presenta como un escenario de actividad generador de heterogeneidad en el pensamiento verbal.

En relación a la hipótesis que hizo alusión al efecto diferencial de la variable generación (*hipótesis específica tres*), podríamos señalar que afectó muy significativamente en las dos últimas preguntas, aunque no así en las dos primeras. En principio deberíamos decir que al no haber estudios sobre

la variable generación en los términos en que se planteó para esta investigación, nuestra intención fue probar sus efectos en la construcción del concepto frontera y habitante de frontera. De hecho, esta hipótesis no se formuló con ninguna direccionalidad de los efectos, ya que al no contar con apoyos teóricos u otras investigaciones empíricas al respecto, no marcamos ninguna tendencia de los distintos valores de la variable. Sólo nos resultó coherente, con la teoría, que en función de haber vivido bajo políticas migratorias diferentes, las personas habrían participado en actividades culturales y en escenarios de socialización diferentes. Y tales diferencias, suponíamos, que se reflejarían en actuaciones diferenciales, aunque de principio no tuviésemos tan claro el sentido de tales diferencias. Ahora sí, podemos decir que esta variable ha tenido una influencia escasa en la resolución de las preguntas que se podían percibir por algunos como más formales, pero sí ha influido claramente cuando se trataba de cuestiones en la que había que posicionarse personalmente. Al parecer los jóvenes, sobre todo los de mayor escolarización, al responder sobre su actitud ante el hecho de ser habitantes de la frontera utilizaron conceptos de tipo científico y pseudoconceptos en mayor proporción que los otros dos grupos generacionales. Lo anterior lo habíamos comentado en 3.2. de éste capítulo cuando señalábamos la familiarización con este tipo de conceptos de los jóvenes a diferencia de las generaciones intermedias y de los mayores. De igual modo, son los mayores con una escolarización básica, los que algunas veces no contestaron a nuestras preguntas. Pero no olvidemos que la escasa influencia que ha tenido la variable generación en las dos primeras preguntas es, no sólo estadísticamente, sino también psicológicamente muy interesante.

Como ya mencionamos los efectos de la escolarización no son permanentes (Rogoff, 1981), quizás esta sea la explicación más plausible de porqué las personas del grupo generacional mayor, a diferencia de los otros dos grupos elaboraban conceptos menos generales y más cotidianos o incluso no contestaban a las preguntas. Porque la escolarización en sí, no es lo que hace a las personas diferenciales en sus actuaciones, sino las actividades que en ellas tienen lugar. Sin embargo, el paso del tiempo y de

tiempo sin ejercer las estrategias y procedimiento característicos de las actividades formales, como en la escuela o en las profesiones que desempeñaban en su juventud, puede haber ejercido un efecto en la desaparición o en la menor frecuencia de uso del pensamiento formal y de las formas discursivas que implicaban significados de los signos más abstractos y descontextualizados. Es importante destacar que los mayores fueron quienes expresaron actitudes muy positivas cuando definieron el habitante de la frontera y se posicionaron en la escala de ubicación como más mexicanos o estadounidenses que próximos a definirse como mezcla o pertenecientes a la cultura de procedencia alter, como fue el caso de los jóvenes y del grupo intermedio. Esto nos devuelve a los planteamientos que sobre la frontera hemos hecho como una zona de convivencia e influencia entre las personas, en donde las generaciones jóvenes están más dispuestas a cambios de ubicación en su consideración como habitante de la frontera, mientras que los mayores sienten y expresan pertenencia y ubicación con su cultura de procedencia. Podríamos concluir que las mayores diferencias en las respuestas proporcionadas se encuentran en las generaciones extremas.

La última hipótesis de éste trabajo (hipótesis cuatro), de acuerdo con los resultados obtenidos, también queda confirmada. La variable explicativa puesta a prueba en la misma fue la cultura de procedencia. Esta variable, fue muy fructífera, ya que pudimos observar respuestas muy diferenciadas entre los/las participantes como efecto de la cultura de procedencia. En el punto 3.3. de este capítulo se expuso una tendencia diferencial muy interesante en los mexicanos y los estadounidenses en relación al concepto de frontera y el concepto de habitante de la frontera. Así, los mexicanos al emitir sus conceptos de frontera y habitante de frontera, se implicaron ellos mismos, hablaron de su familia y amigos, emitiendo discursos en los que los significados de los signos eran muy contextuales y funcionales, utilizando de este modo, siempre las categorías de respuesta más particulares y concretas. Encontrando en la frontera, dichos individuos, un espacio donde desarrollarse, mejorar, tener mayor calidad de vida; incluso compararon la frontera con otros lugares en donde habían vivido o visitado, destacando el

espacio fronterizo como mejor. Los estadounidenses, en cambio, fueron más distantes en sus respuestas, es decir, participaron menos como protagonistas de los enunciados, ellos mismos como personas familiares o conocidas. Así, sus respuestas fueron más formales, usando conceptos en los que los significados de los signos eran más descontextualizados y generales.

Cuando previamente fue comentada esa variable, se hizo una analogía con la variable escolarización, semejando las herramientas psicológicas usadas por los mexicanos con los recursos e instrumentos semióticos que utilizaron las personas de educación básica, y, de modo complementario, los recursos y estrategias cognitivas utilizadas por los estadounidenses con los instrumentos y recursos que utilizaron las personas de nivel educativo superior. Sin embargo, a estas características del discurso emitido por los dos grupos habría que agregar la argumentación ante el hecho de ser habitante de la frontera que fue parte de la pregunta tres y que nos puede explicar en mayor medida las motivaciones de cada grupo al expresarse. Los mexicanos, como señalamos anteriormente, se involucran completamente en el espacio de la frontera, hablar del cruce cotidiano, de las dificultades legales para pasar “al otro lado”, las ofertas, la oportunidad de trabajo, las empresas que existen en los dos lados de la frontera es tema obligado en las reuniones cotidianas de la familia, de los amigos, en el trabajo, en la comida, etc. Recordemos que en la constitución de la frontera Texas-Tamaulipas, muchas personas que eran mexicanas quedaron de lado del territorio que era estadounidense decidido por políticas después de la guerra de 1848. Entonces, de acuerdo a Ceballos (2001):

“Lo que tomó más rápidamente el carácter de fronterizo fue lo que dependió de la voluntad del poder, que son las cuestiones políticas nacionales, jurídicas y judiciales, las más de las veces ajenas a los intereses locales. En cambio, las cuestiones que dependían de la vida real de los habitantes de ambas poblaciones tardaron más en volverse fronterizas: las derivadas de la vida social y cultural, y aun las derivadas de las actividades económicas o de la política local” (pág. 234).

Los estadounidenses a diferencia, cuando hablaron de la frontera, se “cerraron” en su ciudad, o país o hablaban del clima o de la playa, no considerando la frontera en el lado mexicano. Pareciera como que no quieren involucrarse con el otro lado de la frontera. Cuando hablaron del



habitante de la frontera lo hicieron también con significados de los signos muy descontextualizados, generales, sin involucrarse en sus enunciados, como si ellos no fuesen fronterizos, sino los mexicanos. Quizás lo anterior tiene que ver con estereotipos que históricamente han sido señalados para este espacio y los estadounidenses tengan dificultades en reconocer la frontera compuesta por dos partes, la estadounidense y la mexicana.

Sin embargo, encontramos que los estadounidenses cuando reconocían algún nexo familiar o de amistad con la gente del lado mexicano si hablaban en el sentido de “dos partes” de la frontera sobre todo los estadounidenses mayores. Recordemos que los estadounidenses, según lo comentábamos en el Marco Histórico-Contextual de esta investigación, al anexarse a los Estados Unidos se orientaron a su cultura de procedencia, desconociendo las leyes y el origen de las tierras en las que se habían asentado, esto es, marcando una separación con México y un acercamiento a los Estados Unidos de América.

En relación a la escala de ubicación, la cultura de procedencia influyó en que los participantes se decidieran por su cultura de procedencia principalmente. Lo anterior es altamente comprensible pues aunque se comparta una zona de frontera, las personas corresponden legalmente a un país o a otro. Lo que si resulta muy interesante es que son los mexicanos los más dispuestos a considerarse como mezcla, no los estadounidenses quienes se aferran en mayor medida a su cultura de procedencia. Cerramos este apartado reconociendo que la tarea propuesta a los/las participantes de la investigación fue resuelta de acuerdo a sus posibilidades y elecciones que hicieron del lenguaje y de sus signos para significarlo y enunciarlo. ¿Por qué respondieron como lo hicieron? Sin tener duda alguna podemos afirmar que los escenarios históricos, culturales, de interacción social, influyeron en sus respuestas.

## **5.- Aporte de la investigación**

Consideramos que los resultados de la investigación se inscriben en los estudios de desarrollo cognitivo, específicamente de formación de

conceptos en la perspectiva de la psicología cultural y en los estudios de frontera en temas de interculturalidad. En este trabajo se constata algunos de los planteamientos nucleares de la psicología cultural como: la importancia de los escenarios culturales en los que tiene lugar la actividad del individuo, en las características y cambios de sus procesos cognitivos (Bruner, 1997; Cole, 1999; Scribner, 1977; Tulviste, 1998; Wertsch, Minick y Arns, 1984, etc.); la existencia de heterogeneidad en el pensamiento verbal (Tulviste 1979, 1991, 1992a, 1992b, 1998); la importancia del estudio del lenguaje y el diálogo a través del análisis de los enunciados (Bajtín 1986; Wertsch, 1999); las características del pensamiento verbal de los sujetos, su organización, los géneros discursivos y los patrones de privilegiación en el uso del lenguaje; la relación entre los modos de discurso y los tipos de pensamiento. Con ello, explicamos cómo las personas construyen sus pensamientos y sus conceptos en un espacio de frontera a partir de variables culturales.

El conocimiento generado de cómo las personas que habitan cotidianamente en la frontera, expresan en sus conceptos, sus características como habitantes de esa zona, así como de la vida fronteriza y su interacción con el alter fronterizo podría ser integrado en estudios de frontera de interculturalidad o sociocultural. Encontramos a través de la expresión de los conceptos y de las actitudes por ser habitante de frontera como las personas se reconocieron, se aceptaron y se diferenciaron en un contexto caracterizado por la interculturalidad.

El aporte específico de esta investigación fue que: Los escenarios de actuación y de interacción social en los que participan personas residentes en H. Matamoros, Tamaulipas, México y Brownsville, Texas, Estados Unidos, abordados a través de las variables culturales de escolaridad, generación y cultura de procedencia, influyen de manera diferencial en los tipos de actividad psicológica, pensamiento verbal, modo de discurso, específicamente en la construcción del concepto de frontera y habitante de frontera.

## **6.- Líneas futuras de investigación**

Realizar esta investigación con los sustentos teóricos y metodológicos reseñados, para conocer cómo las personas habitantes de la frontera México-Estados Unidos o Tamaulipas-Texas, construyen un el concepto de frontera y de habitante de frontera, nos ha proporcionado una serie de conocimientos y experiencias que en mucho sobrepasan las expectativas de este trabajo y las interrogantes que nos planteamos. Hemos concluido este trabajo, pero sería interesante continuar. Es decir, llevar el problema de investigación, hacia otros escenarios geográficos de frontera tanto de México en las fronteras lejanas del sureste de México con Guatemala, Belice o del Noroeste de México con Estados Unidos, así como de otros países y poder contrastar los resultados.

Sería interesante también realizar nuevas búsquedas en cuanto a la generación y su influencia en los conceptos de frontera y habitante de frontera ya que como hemos podido ver en nuestro trabajo, la influencia fue menor en relación con la variable de escolaridad y de la cultura de procedencia.

Consideramos especialmente interesante ahondar en los textos creados por los/las participantes para argumentar sobre el concepto de habitantes de la frontera. Ello nos permitiría entrar a abordar aspectos que en este trabajo se ha revelado como muy importantes. Nos referimos a las diferentes identidades asociadas a los habitantes de la frontera reflejadas en las respuestas de los mexicanos y estadounidenses fronterizos. Puestos que ambos grupos están condenados a entenderse, sería muy interesante analizar, a través de entrevistas (auto) biográficas, la construcción de la identidad de personas fronterizas a un lado y otro de la frontera.

Otras variables explicativas, además de las que hemos trabajado aquí, que podría afectar de manera significativa al concepto de frontera y habitante de la frontera y que nos gustaría testar son, grupos socioeconómicos, grupos sociales (como grupos migrantes de primera, segunda o hasta tercera generación), etc.

Además resultaría interesante investigar datos que obtuvimos en el proceso de la investigación pero los cuales no entramos a analizarlos en detalle. Por ejemplo, el número de enunciados por efecto de la cultura de procedencia, que no profundizamos por no ser objetivo de la investigación, estereotipos en relación a lo que es la frontera, etc.

Como puede observarse el panorama que se vislumbra es amplio para seguir esta línea de investigación.

## REFERENCIAS

- Acosta, A. (2006). *Migración y educación: expectativas de movilidad social de los migrantes de Reynosa, Tamaulipas*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (pp. 15-34). Austin and London: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtin, M.( 1989). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI
- Barragán, A. (2010). *Modos de pensamiento verbal y géneros discursivos. Un estudio sobre la argumentación en EPA*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Baylon, Ch. y Fabre, P. (1994). *La Semántica*. México: Editorial Paidós Comunicación.
- Blanck, G.(1993). Vida y obra de Bajtín y sus círculos. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Blount, B.G. y Schwanenflugel, P. (1993). Cultural bases of folk classification systems. En J. Altarriba (Ed.), *Cognition and culture: a cross-cultural approach to cognitive psychology* (pp. 3-22). Amsterdam: Elsevier Science.
- Bradd Shore (1996). *Knowledge in Formation: The Machine Modeled Frame of Mind* (In Technology and Society, Special Issue on the Impact of Computers on Society), Lowell Steele.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.(1994). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1995). Meaning and Self in Cultural Perspective. En D. Bakhurst y Ch. Sypnowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Londres: Sage.
- Bruner, J. (1996). Frames for Thinking. Ways of making meanings. En D. Olson y N. Torrance, N. (Eds.), *Modes of Thought. Explorations in culture and cognition* (pp. 95-105). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, J (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. En Jens, Brockmeier y Donal, Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 25-37). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, Netherlands.
- Bruner, J. (2002). *Actos de Significado*. Madrid: Editorial Alianza
- Bruner, J. (2006). *Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner*. London, N.Y.: Routledge.
- Bruner, J., Olver, R. y Greenfield, P. (1966). *Studies in cognitive growth*. N.Y.: Wiley.
- Bustamante, Jorge y Malagamba F. (1980). *México-Estados Unidos, Bibliografía General sobre Estudios Fronterizos*. México: Editorial COLMEX , Sociográfica.
- Carré, R. (2001). *Teoría General de Estado*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, Facultad de Derecho/UNAM.
- Ceballos, M. (1996). *De Historia e Historiografía de la Frontera Norte*. México, D.F.: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ceballos, M. (2001). *Los dos Laredos: Historia compartida y experiencia de la frontera*. Encuentro en la frontera: mexicanos y norteamericanos en un espacio común. Coordinador Manuel Ceballos (2001). México: El Colegio de México, El Colegio de la Frontera Norte y la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ceballos, M. (2005). *La invención de la Frontera y del Noreste histórico*. Antología para el Seminario: Tamaulipas, Texas y el noreste en el contexto nacional, impartido por Ceballos, M. para: La especialidad de Historia de México en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
- Cole, M. (1993). Prefacio. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia* (pp. 7-10). Madrid: Editorial Anthropos.
- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una metodología genético-cultural. En J.V. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente socio-cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 145-164). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Editorial Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Solomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (1995). Mind, culture, person: elements in a cultural psychology: Comment. *Human Development*, 38, 19-24.

- Cole, M. y Scribner, S. (1977). *Cultura y Pensamiento*. México, D.F.: Editorial Limusa.
- Cole, M., Sharp, D., y Lave, J. (1976). The cognitive consequences of education: Some empirical evidence of theoretical misgivings. *The Urban Review*, 9 (4) 66-97.
- Comisión Internacional de Límites y Aguas entre México y los Estados Unidos sección mexicana. <http://portal.sre.gob.mx/cilanorte/index.php?option=displaypage&itemid=54&op=pag&submenu>. Consultado el 10 de mayo de 2011
- Contreras. M. (2009). *La influencia de variables culturales en la construcción del concepto frontera. Un estudio con residentes fronterizos mexicanos*. Examen DEA. Universidad de Sevilla.
- Corominas, J. (1992). *Diccionario Crítico etimológico castellano e Hispánico*. Madrid: España.
- Cubero, M. (1991). *Un estudio sobre la Teoría de la Actividad. Su génesis y desarrollo*. Proyecto de Investigación. Universidad de Sevilla.
- Cubero, M. (1994). Algunas derivaciones de la Teoría de la Actividad. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 3-18.
- Cubero, M. (1997). *Escenarios de Actividad y modos de pensamiento: un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento verbal*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Cubero, M. (1999). *Psicología Cultural*. Proyecto Docente. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cubero, M. (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una Psicología Cultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 13 (1), 67-83.
- Cubero, M. y de La Mata, M. L. (2001). Activity setting, ways of thinking and mode of discourse: en empirical study. En S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of Cultural-historical Psychology* (pp. 218-238). Aarhus: Aarhus University Press.
- Cubero, M.; de la Mata, M.L. y Cubero, R. (2008). Activity settings, discourse modes and ways of thinking: on the heterogeneity of verbal thinking. *Culture and Psychology*, 14-4, 403-430.
- Cubero, M. y Ramírez, J.D. (1998). Escenarios de actividad, tipos de pensamiento y modos de discurso: un estudio empírico. En M.D. Valiña y M.J. Blanco (Eds.), *Psicología del Pensamiento* (pp. 229-249). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Cubero, M. y Ramírez, J.D (2000). Bases Teóricas para una concepción heterogénea del Pensamiento verbal. *Anuario de Psicología*, Vol. 31. 4-23. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cubero, M. y Ramírez J.D. (2005). Tipos de discurso y modos de pensamientos: Un debate actual en los estudios culturales. En M.

- Cubero y J.D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky y la psicología contemporánea* (pp. 141-167). Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Cubero, M. y Rubio, D. (2005). Psicología Histórico- Cultural y naturaleza del psiquismo. En M. Cubero y J.D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky y la psicología contemporánea* (pp. 21-47). Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Cubero, M; Rubio, D. y Barragán, A. (2005). Cultura y Cognición. La Naturaleza Heterogénea del Pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 23, 119-140.
- Cubero, M. y Sánchez, J.A. (2002). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 181-199.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología*, 35, 17-30.
- Cubero, M. y Santamaría A. (2005). Una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latino-Americana. Monográfico "Psicología Histórico-Cultural de la Mente*, 23, 15-31.
- Cubero, R.; Cubero, M.; Santamaría A.; de la Mata, M.L.: Ignacio, M.J. y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas discursivas y construcción del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*. 346, 71-104.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México, D.F.: Paidós.
- De la Mata, M. L. (1988). Influencia de la cultura en los procesos de pensamiento. En L.A.H. (Comp.), *Educación y Procesos cognitivos*. (pp. 37-63). Monografía nº 5 de Educación de Adultos. Sevilla: Junta de Andalucía.
- De la Mata, M. L. (1993). *Mediación Semiótica y Acciones de Memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en la educación formal de adultos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- De la Mata, M.; Cala, M.J.; Cubero, M. Cubero, R. y Santamaría, A. (2009). El aprendizaje en el aula desde la psicología histórico-cultural: interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación. En J. De Pablos (Ed.), *Tecnología educativa. la formación del profesorado en la era de internet* (pp. 25-78). Málaga: Ediciones Aljibe.
- De la Mata, M. y Cubero M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*. 26 (2), 181-199.
- De la Mata, M. y Cubero, M. (2005). Cultura y Procesos Cognitivos. En M. Cubero y J.D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky y la psicología contemporánea* Vygotsky y la psicología contemporánea (pp. 47-81). Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- De la Mata, M.L. y Ramírez, J.D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-70.



- Diez, J. (1984). *La Migración indocumentada de México a los Estados Unidos*. México, D.F.: Melo.
- Durand, J. (2000). Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos. *Revista Relaciones* 83. Verano 2000. vol. XXI. p. 19-35.
- Durand, J. y Massey D. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México, D.F.: Porrúa, UAZ.
- Eckensberger, L. (1990). From cross-cultural psychology to cultural psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of comparative Human Cognition*, vol. 12, nº 1, 37-52.
- Eckensberger, L. (1995). Activity and action: two different roads towards an integration of culture in psychology? *Culture and Psychology*, 1, 67-80.
- Emmerich, G. (2003). México-Estados Unidos: frontera eficiente pero no abierta. *Revista del Colegio de la Frontera Norte. Enero-Junio, 2003/15, num. 29*. Tijuana.
- Escartín R. y Ubach, T. (1995). *Gran Enciclopedia Visual Temática programa Educativo Visual*. Barcelona: Thema y Programa Educativo Visual.
- Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18, 7-23.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. México, D.F.: Paidós.
- Gastélum, A. (1991). *Migración de trabajadores mexicanos indocumentados a los Estados Unidos*. Facultad de Derecho, México, D.F.: UNAM.
- Gilbert, G. N. and Mukay, M. (1984). *Opening Pandora's Box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giménez, G. (2005) *Teoría y Análisis de la Cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. Vol. 1. México, D.F.: CONACULTA-ICOCULT.
- Gispert, C. (2004). *Atlas Geográfico Universal y de México*. Barcelona: Océano.
- Gispert, C.; Gay, J. y Vidal, J. (2002). *Diccionario Océano*. Barcelona: Editorial Océano.
- Gispert, C.; Gay, J. y Vidal, J. (2003). *Diccionario Océano*. Barcelona: Editorial Océano.
- Greenfield, P.M. y Bruner, J. (1969). Culture and cognition growth. En D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 633-660). N. Y.: Rand McNally.
- Holquist, M., y C. Emerson (1981). Glosario. En MM Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays* (pp. 15-34). Austin and London: University of Texas Press.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), (2005). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D.F.: INEGI.

- Jablonska, A y Leal, J F. (1992). *La frontera en el cine norteamericano 1911-1917*. México, D.F.: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Jahoda, G. (1995). *Encrucijadas entre la cultura y la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kofler, L. (1972). *Historia y dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet Psychology. Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, (41) 3, 264-274.
- Kozulin, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Kozulin, A. (1995). *Vygotsky en contexto*. Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 30).
- Kozulin, A. (1996). The concept of activity in Soviet psychology. Vygotsky, his disciples and critics. En H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 99-122). London y New York: Routledge.
- Laboratorio de Actividad Humana (L.A.H.) (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Monografía nº 5 de Educación de Adultos. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Laboratorio de Actividad Humana (L.A.H.) (1993). *La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento de la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Memoria de Investigación.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje Situado*. México D.F.: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- León, P. M. (1976). *Culturas en Peligro*. México, D.F.: Alianza.
- Leontiev, A.N. (1981a). *Actividad Conciencia Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.N. (1981b). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Comp.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (37-71). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Leontiev, A.N. (1983). *El Desarrollo del Psiquismo*. Madrid: Editorial Akal Editor.
- Lévy-Bruhl, L. (1926). *How natives thinks*. London: Allen y Unwin.
- Lévy-Bruhl, L. (1927/1974). *El Alma Primitiva*. Barcelona: Península.
- Ley General de Educación. (1993). (<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.) Consultado el 20 de mayo 2010.
- Lin, P.J.; Schwanenflugel, P.J. y Wisenbaker, J.M. (1990). Category typicality, cultural familiarity and the development of category knowledge. *Developmental Psychology*, 26, 805-813.
- López, C. (1980). Foucault y Hacking: Una comparación historiográfica. En A. Velasco (Ed.), *Racionalidad y Cambio Científico* (pp. 17-35). México: Editorial Paidós.

- Luria, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. y Vygotski, L. (1930/1992). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Marc E. y Picard D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.
- Malagamba, A. (2003). Una visión del arte fronterizo. El poder del lugar y las geografías recordadas. En J. Valenzuela (Ed.), *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos* (pp. 364-392). México: Consejo Nacional para la cultura y las artes y el Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, S. (2001). *De los efectos a las causas*. México, D.F.: Paidós.
- Marx, C. (1972). *Manuscritos de 1844*. Buenos Aires: Editorial Polémica.
- Mishra, R.C. (1997). Cognition and cognitive development. En J.W. Berry, P.R. Dasen y T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, vol. 2: Basic processes and human development* (2ª edición) (pp. 143-176). Boston, Ma: Allyn and Bacon.
- Moore, J.D. (1997). *Visions of culture. An introduction to anthropological theories and theorists*. Walnut Creek: AltaMira Press (a division of sage publications Inc.).
- Morales, P. (1989). *Indocumentados Mexicanos*. México: Editorial Enlace Grijalvo
- Moyano, A. (2002). *México y Estados Unidos: Orígenes de una relación 1819-1861*. México, D.F.: Editorial Universidad Autónoma de Querétaro y Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Newman, D.; Riel, M., y Martin, L. M. W. (1983). Cultural practices and piagetian theory. The impact of a cross-cultural research program. En D. Kuhn, & J. A. Meacham (Eds), *On the development of developmental psychology: Contributions to human development*, 8, 135-154.
- Ó Gorman, E. (2000). *Historia de las Divisiones Territoriales de México*. México, D.F.: Porrúa.
- Ocegueda, C. (2004) *Metodología de la Investigación*. Material en Diapositivas Taller. México Edición de la Autora.
- Politzer, G. (1976). *Cursos de Filosofía*. México, D.F.: Cultura Popular.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ramírez, J. (1988). Cultura y Actividad Humana: una perspectiva socio-histórica. En L.A.H. (Comp.), *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ramírez, J. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, J. y Cubero, M. (1995). Modes of Discourse-Ways for Thinking. Actual Debates in Socio-Cultural Studies. *Philosophica*, 55, 69-87.

- Ramírez, J. ; Cubero, M. y Santamaría, A. (1990). Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- Ramírez, J. y Wertsch, J. (1997): On rhetoric and literacy: the functions of debate in adult education. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Teaching, Learning, and classroom discourse* (pp. 443-460). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Reyes, A. (1989). *Los Regiomontanos. En Antología Histórica*. Monterrey, Nuevo León: Secretaria de Educación Pública.
- Riviere, A. (1984). La Psicología de Vygotski. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H. C. Triandis y A. Heron (Eds.), *Handbook Cross-Cultural Psychology, vol. 4: Developmental Psychology* (pp. 233-294). Boston: Allyn and Bacon.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, vol. 2: Cognition, perception and language* (pp. 679-744). N.Y.: Wiley.
- Rogoff, B. y Garner, W.P. (1984). Adult guidance of cognitive development: An examination of mother-child instruction. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its development in social contexts* (pp. 391-413). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rogoff, B. y Lave, J. (eds.) (1984). *Everyday Cognition: Its development in social contexts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R.M. Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). Londres: Academic Press.
- Rowe, S., y Wertsch, J. (2002). Vygotsky's model of cognitive development. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 538-554). Malden, MA: Blackwell.
- Rubio, D. (2010). *El qué y el cómo de los cambios en el pensamiento verbal. Un estudio sobre la heterogeneidad del pensamiento en educación de personas adultas*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Sánchez, J. A. (1997). *Psicología de la comunicación*. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.
- Santamaría, A. (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Santamaría, A. (2001). La interiorización: más allá de una metáfora. *Apuntes de Psicología*, 19 (2), 305-325.
- Santamaría, A. (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En M. Cubero y J. D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky y la*

- psicología contemporánea* (pp. 81-113). Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Santamaría, A.; Cubero, M. y de la Mata, M. (2010). Thinking as action: theoretical and methodological requirements for cultural psychology. *Theory & Psychology*, Vol. 20(1): 76–101.
- Schaff, A. (1974). *Historia y Verdad*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- Scribner, S. (1977). Modes of Thinking and Ways of Speaking. En P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (comps.), *Thinking: Readings in Cognitive Science* (pp. 483-500). N.Y.: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1983). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly Newsletter of L.C.H.C.*, 14 (4), 103-109.
- Scribner, S. (1985a). Knowledge at work. *Anthropology and Education*, 16, n° 3, 199-231.
- Scribner, S. (1985b). Vygotsky's use of History. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives* (pp. 119-145). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.,.
- Scribner, S. y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 533-559.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: H.U.P.
- Secretaría de Educación Pública (s/a). *Estructura del Sistema Educativo en Estados Unidos*. En [http://www.dgb.sep.gob.mx/trámites/revalidación/estruc\\_sist\\_edu/ESTADOS\\_UNIDOS.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/trámites/revalidación/estruc_sist_edu/ESTADOS_UNIDOS.pdf). Consultado el 10 de abril de 2008.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Tamaulipas Historia y Geografía Tercer Grado*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Sharp, D., Cole, M. y Lave, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44 (1-2 Serial n° 178).
- Shweder, R.A. (1984). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. En R. A. Shweder, y R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion* (pp. 27-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1990). Cultural Psychology- what is it? En J.W. Stigler; R.A. Shweder y G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through Cultures: expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silvestri, A. (1993). Bajtin y Vigotski: *La organización semiótica de la conciencia*. En Silvestri A y Blanck, G. (Eds.), *Bajtin y Vigotski : La organización semiótica de la conciencia* (pp 245-276). Barcelona: Anthropos.

- Smorti, A. (2001) *El pensamiento narrativo: Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación S.L.
- Tobach, E.; Joffe R. Parlee; M. Martin L. y Scribner, A. (1997). *Mind and Social Practice. Selected writings of Sylvia Scribner*. Estados Unidos Americanos: Editorial Cambridge University Press.
- Tulviste, P. (1979). On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and in child. *Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 73-80.
- Tulviste, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 2 (1), 3-17.
- Tulviste, P. (1987). L. Levy-Bruhl and problems of the historical development of thought. *Soviet Psychology*, 25 (3), 3-21.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. N.Y.: Nova Science Publishers.
- Tulviste, P. (1992a). On the Historical Heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and east European Psychology*. 30 (1), 77-88.
- Tulviste, P. (1992b). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Tulviste, P. (1998). *Activity as explanatory principle in Cultural Psychology*. Conferencia en el IV Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, Aarhus, Dinamarca, 66-78.
- Tulviste, P. (1999). Activity as an explanatory principle in cultural psychology. En S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. Juul Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 66-78). Aarhus University Press: Aarhus N, Denmark.
- Valenzuela, J. (2003). *Centralidad de las fronteras. Procesos socioculturales en la frontera México-Estados Unidos. Las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos*. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes y el Fondo de Cultura Económica.
- Van der Veer, R. (1996). The concept of Culture in Vygotsky's Thinking. *Culture and Psychology*, vol. 2, nº3, 247-265.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A Quest for Synthesis*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Velasco, A. (1997). *Racionalidad y Cambio Científico*. México, D.F.: Paidós.
- Voloshinov, V. (1929/1973). *Marxism and philosophy of language*. N.Y.: seminar Press.
- Voloshinov, V. (1976). *Freudianism: A Marxist critique* (I. Titunik, Trans.; I. Titunik & N. Bruss, Ed.). New York: Academic Press.
- Vygotski, L. (1929/1981b). The development of higher forms of attention in childhood. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 189-239). Armonk, N.Y.: Sharpe.

- Vygotski, L. (1934/1995a). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. México, D.F.: Editorial Paidós.
- Vygotski, L. (1960/1981a). The genesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, N.Y.: Sharpe.,.
- Vygotski, L. (1978/1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Completas. Vol. I*. En P. Del Río y A. Álvarez (comps.). Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Vygotski, L. (1992). *Obras Escogidas II*. Madrid: Editorial Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. (1993). *Obras Completas. Vol. II*. En P. Del Río y A. Álvarez (comps.). Madrid: Aprendizaje: Visor.
- Vygotski, L. (1995b). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotski, L. (1995c). *Obras Escogidas III*. Madrid: Editorial Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Editorial Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. (1997). *Obras Escogidas V*. Madrid: Editorial Visor Distribuciones.
- Wassmann, J. y Dasen, P.R. (1994). "Hot" and "Cold": classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. *International Journal of Psychology*, 29, 19-38.
- Weber, J.D. (2000). *La frontera española en América del Norte*. Traducción de Jorge Ferreiro. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wertsch, J.V. (1979). The regulation of human action and the given-new organization of private speech. En G. Zivin (Comp.), *The development of self-regulation through private speech* (79-97). N.Y.: Wiley.
- Wertsch, J.V. (1981). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. En B. Rogoff and J.V. Wertsch (Comp.), *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Wertsch, J.V. (1990). The voice of rationality in sociocultural approach to mind. En L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 109-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Madrid: Editorial, Aique.
- Wertsch, J.V. (2000). Intersubjectivity and Alterity in Human Communication. En N. Budwig y I.C. Uzgiris (Eds.), *Communication: An Arena of Development* (pp. 17-31). Westport, CT, Ablex Publishing.
- Wertsch, J.V. y Tulviste, P. (1996). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. En H. Daniels (Ed.), *And Introduction to Vygotsky* (pp. 548-557). Cambridge and London: Routledge.
- Wertsch, J.V.; Hagstrom, F. y Kikas, E. (1992). Modes of speaking and modes of thinking. En L. Martin, K. Nelson y E. Tobach (Eds.), *Cultural Psychology and activity theory* (pp. 286-290). N.Y.: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V.; Minick, N. y Arns, F. (1984). The creation of context in joint problem-solving. En B. Rogoff y J. Lave (Comp.), *Everyday cognition. Its development in social context* (pp. 151-171). Cambridge, Mass: H.U.P.
- Zeleny, J. (1974). *La estructura lógica de "El Capital"*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Zinchenko, P.I. (1983). The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 22 (2), 55-111
- Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.



# ANEXOS



## ANEXO I

# MAPAS CON LOS LÍMITES ACTUALES DE LA FRONTERA DE ESTADOS UNIDOS Y MÉXICO

### FUENTES:

- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI).  
(2005)
- Escartín, R. y Ubach, T. (1995)













## **ANEXO II**

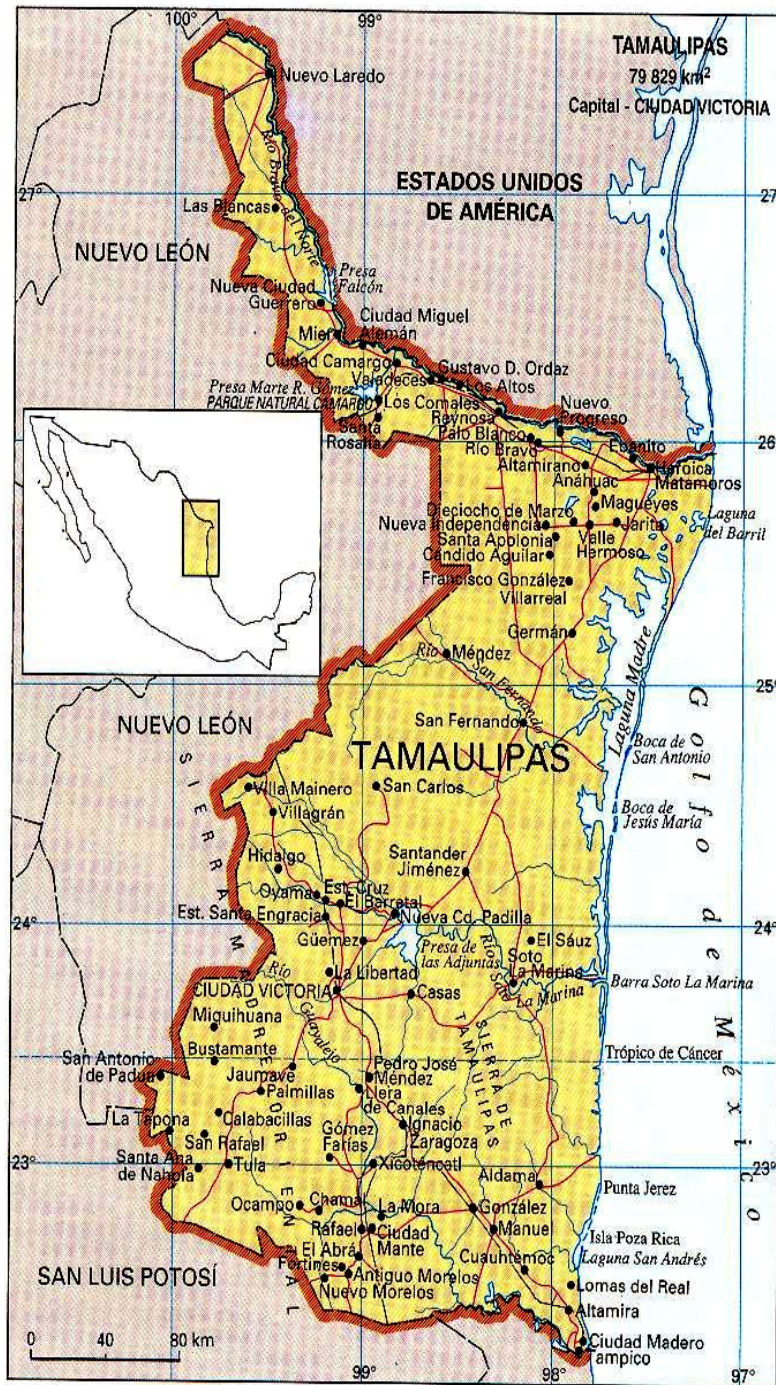
### **MAPA CON LOS LÍMITES ACTUALES DE LA FRONTERA ENTRE TAMAULIPAS Y TEXAS**

#### **FUENTES:**

- Gispert, C. ( 2004).



# Tamaulipas



**ESTADO DE TAMAULIPAS**

**Capital:** Ciudad Victoria  
(263 063 hab. en el municipio que contiene la capital)

**Superficie:** 79 829 km<sup>2</sup>

**Población:** 2 753 222 habitantes

**Densidad:** 34 hab./km<sup>2</sup>

**Ciudades principales:** Tampico, Nuevo Laredo, Heroica Matamoros

**Número de municipios:** 43



## **ANEXO III**

### **GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

- Versión española
- Versión inglesa



## GUIA DE LA ENTREVISTA

### I.- Datos Generales

Edad

Sexo

Nacionalidad

Idioma materno

Ciudad donde radica

Grado de estudios

Actividad a la que se dedica

### II.- Formación del concepto y orientación del discurso

1.- ¿Cómo definiría el término de frontera?

5.- ¿Cómo definiría a un habitante de la frontera?

7.- ¿Le gusta ser habitante de la frontera? ¿Por qué?

### III.- ESCALAS DE UBICACIÓN

8.- En la siguiente escala en donde 1 es menos y 5 es más ¿Cómo se considera usted como habitante de la frontera y específicamente de la frontera Tamaulipas-Texas? (conteste las tres escalas.)

1    2    3    4    5            Mexicano

1    2    3    4    5            Norteamericano o Estadounidense

1    2    3    4    5            Mezcla de los dos grupos

GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU PARTICIPACIÓN

## QUESTIONNAIRE AND GUIDE FOR INTERVIEWING

### 1. General Data:

Age

Nationality

Town where you live

Occupation

Sex

Parent's language

Grade finished or degree obtained

### 2. Formation of concepts and orientation:

1.- How do you define the term "border/frontier"?

5.- How would you describe who lives in this border/frontier area ?

7.- Do you like being a citizen in the border /frontier area why ?

### 3. Opinion scale:

8.- On the following scale, where 1 is least agreement and 5 is most agreement, what do you consider yourself to be as a citizen of the frontier, and more specifically the Tamaulipas-Texas border/ frontier?

1    2    3    4    5            Mexican

1    2    3    4    5            North American

1    2    3    4    5            Both (a mixture of the two)

THANK YOU FOR YOUR TIME AND PARTICIPATION







## ANEXO IV

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Pregunta 1: Definición de frontera.	p. 217
Tabla 2.	Pregunta 2: Definición de habitante de frontera.	p. 217
Tabla 3.	Pregunta 3: Actitudes ante el hecho de ser habitante de frontera.	p. 218
Tabla 4.	Pregunta 4: Escala de ubicación.	p. 218
Tabla 5.	Factores inter-sujetos.	p. 219
Tabla 6.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al número total de enunciados emitidos durante la primera pregunta (concepto de frontera).	pp. 220-221
Tabla 7.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos Inter-sujetos con respecto al número total de enunciados.	pp. 221-222
Tabla 8.	Tabla de frecuencias. Número de enunciados proferidos en función del nivel educativo.	p. 222
Tabla 9.	Tabla de frecuencias. Número de enunciados proferidos en función de la cultura de procedencia.	p. 222
Tabla 10.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al tipo de concepto de frontera.	pp. 223-227
Tabla 11.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de la variable tipo de concepto.	pp. 227-228
Tabla 12.	Tabla de frecuencias. Tipo de concepto en función del nivel educativo.	p. 229
Tabla 13.	Tabla de frecuencias. Tipo de concepto en función de la cultura de procedencia.	p. 229
Tabla 14.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos, y las dos culturas de procedencia con respecto al grado de generalidad del concepto frontera.	pp. 231-234
Tabla 15.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de la variable grado de generalidad.	p. 234
Tabla 16.	Tabla de frecuencias. Grado de generalización en función del nivel educativo.	p.235
Tabla 17.	Tabla de frecuencias. Grado de generalización en función de la cultura de procedencia.	p. 235
Tabla 18.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a los personajes implicados en el enunciado.	pp. 235-239

Tabla 19.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de los personajes implicados en los enunciados.	pp. 239-240
Tabla 20.	Tabla de frecuencias. Personajes implicados en función del nivel educativo.	p. 240
Tabla 21.	Tabla de frecuencias. Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.	pp. 240-241
Tabla 22.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a los protagonistas de los enunciados.	pp. 242-244
Tabla 23.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al sistema de categorías de protagonista de los enunciados.	pp. 244-245
Tabla 24.	Tabla de frecuencias. Protagonistas de los enunciados en función del nivel educativo.	p. 245
Tabla 25.	Tabla de frecuencias. Protagonistas de los enunciados en función de la cultura de procedencia.	p.245
Tabla 26.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia en relación con el número de enunciados.	pp.247-248
Tabla 27.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al número total de enunciados.	pp. 248-249
Tabla 28.	Tabla de frecuencias. Número de enunciados proferidos en función de la cultura de procedencia.	p. 249
Tabla 29.	Estadísticos descriptivos que muestran las tres variables de generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al concepto de habitante de la frontera.	pp. 250-255
Tabla 30.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al tipo de concepto de habitante de la frontera.	pp. 255-257
Tabla 31.	Tabla de frecuencias. Tipo de concepto de habitante de la frontera en función del nivel educativo.	p. 257
Tabla 32.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Tipo de concepto de habitante de la frontera en función de la generación.	pp. 257-258
Tabla 33.	Tabla de Frecuencias. Tipo de concepto de habitante de la frontera en función de la generación y del nivel educativo.	p. 258
Tabla 34.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos, y las dos culturas de procedencia de la orientación del concepto de habitante de frontera.	pp. 260-263
Tabla 35.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a la orientación de los enunciados del concepto habitante de la frontera.	pp. 263-264
Tabla 36.	Tabla de Frecuencias. Orientación de los enunciados en función de la generación.	p. 264
Tabla 37.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Orientación de los enunciados en función de la generación.	p. 264
Tabla 38.	Tabla de Frecuencias. Orientación de los enunciados en función de la generación, la escolarización y la cultura de procedencia.	p. 265
Tabla 39.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al grado de generalidad del concepto habitante de la frontera.	pp. 267-270
Tabla 40.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al grado de generalidad de concepto de habitante de frontera.	p. 270
Tabla 41.	Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la escolarización.	p. 271

Tabla 42.	Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la cultura de procedencia.	p. 271
Tabla 43.	Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la generación y la cultura de procedencia.	p.271
Tabla 44.	Tabla de Frecuencias. Grado de generalidad en función de la escolarización y la cultura de procedencia.	p.271
Tabla 45.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a los personajes implicados en el enunciado.	pp. 277-278
Tabla 46.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto a los personajes implicados en los enunciados del concepto de habitante de la frontera.	pp. 277-278
Tabla 47.	Tabla de Frecuencias. Personajes implicados en función del nivel educativo.	p.278
Tabla 48.	Tabla de Frecuencias. Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.	p. 279
Tabla 49.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto a protagonista de los enunciados.	pp. 280-282
Tabla 50.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto a los protagonistas de los enunciados del concepto de frontera.	p. 282
Tabla 51.	Tabla de Frecuencias. Protagonistas en función del nivel educativo.	p. 283
Tabla 52.	Tabla de Frecuencias. Protagonistas en función del nivel educativo.	p. 283
Tabla 53.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al gusto por ser habitante de la frontera.	pp. 285-286
Tabla 54.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto al gusto por ser habitante de la frontera.	p. 286
Tabla 55.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia respecto al número de enunciados en la actitud ante el hecho de ser habitante de frontera.	p. 287
Tabla 56.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto al número total de enunciados.	p. 288
Tabla 57.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia sobre los tipos de motivos expuestos en los enunciados.	pp. 289-292
Tabla 58.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto al tipo de motivos.	pp. 292-293
Tabla 59.	Tabla de frecuencias. Tipos de motivos en función de la cultura de procedencia.	p. 293
Tabla 60.	Tabla de Frecuencias. Tipos de motivos en función de la generación, la escolarización y la cultura de procedencia.	pp. 293-294
Tabla 61.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Tipos de motivos en función de la generación.	p.294
Tabla 62.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia respecto a los criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados.	pp. 296-298
Tabla 63.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos intersujetos con respecto a los criterios de justificación del contenido expresado en los enunciados.	pp. 298-299
Tabla 64.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Criterios de justificación en función de la generación.	p. 299

Tabla 65.	Tabla de Frecuencias. Criterios de justificación en función de la	p. 299
-----------	---	--------

	generación y la cultura de procedencia.	
Tabla 66.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto a la orientación de los enunciados.	pp. 301-303
Tabla 67.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a la orientación de los enunciados.	pp. 303-304
Tabla 68.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia con respecto al grado de generalidad de los enunciados.	pp. 304-306
Tabla 69.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto al grado de generalidad del enunciado.	p. 307
Tabla 70.	Tabla de frecuencias. Grado de generalidad del enunciado en función de la escolarización y la cultura de procedencia.	p. 308
Tabla 71.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles educativos y las dos culturas de procedencia respecto a personajes implicados en los enunciados.	pp. 309-311
Tabla 72.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los personajes implicados en los enunciados.	pp. 311-312
Tabla 73.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia.	p.312
Tabla 74.	Tabla de frecuencias. Personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 313
Tabla 75.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia con protagonista de los enunciados.	pp. 314-316
Tabla 76.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a los protagonistas de los enunciados	p. 316
Tabla 77.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Protagonistas en función de la generación y la cultura de procedencia.	pp. 316-317
Tabla 78.	Tabla de frecuencias. Protagonistas de los enunciados en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 317
Tabla 79.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia con ubicación total.	pp. 318-319
Tabla 80.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a la ubicación total.	pp. 318-320
Tabla 81.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Ubicación total en función de la generación.	p. 320
Tabla 82.	Tabla de frecuencias. Ubicación total en función de la generación.	p. 320
Tabla 83.	Tabla de frecuencias. Ubicación total en función de la cultura de procedencia.	p. 320
Tabla 84.	Estadísticos descriptivos que muestran los tres valores de la variable generación, los dos niveles de escolaridad y las dos culturas de procedencia con las categorías de ubicación.	pp. 322-323
Tabla 85.	Análisis multivariable (MANOVA) en las pruebas de los efectos inter-sujetos con respecto a las categorías de ubicación.	pp. 323-324
Tabla 86.	Comparaciones múltiples: Scheffe. Categoría de ubicación en función de la generación.	pp. 324-325
Tabla 87.	Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la generación.	p. 325
Tabla 88.	Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la cultura de procedencia.	p. 325
Tabla 89.	Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 325
Tabla 90.	Tabla de frecuencias. Categoría de ubicación en función de la escolarización y la cultura de procedencia.	p. 325

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1.	Número total de enunciados en función del nivel educativo.	p. 223
Figura 2.	Número total de enunciados en función de la cultura de procedencia.	p. 223
Figura 3.	Tipo de concepto en función de la escolarización.	p. 230
Figura 4.	Tipo de concepto en función de la cultura de procedencia.	p. 231
Figura 5.	Grado de generalización en función de la escolarización.	p. 236
Figura 6.	Grado de generalización en función de la cultura de procedencia.	p. 237
Figura 7.	Personajes implicados en función de la escolarización.	p. 241
Figura 8.	Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.	p. 242
Figura 9.	Protagonistas de los enunciados en función de la escolarización.	p. 246
Figura 10.	Protagonistas de los enunciados en función de la cultura de procedencia.	p. 247
Figura 11.	Número total de enunciados en función de la cultura de procedencia.	p. 250
Figura 12.	Concepto de habitante de la frontera en función de la escolarización.	p. 259
Figura 13.	Concepto de habitante de la frontera en función de la escolarización y la generación.	p. 260
Figura 14.	Orientación de los enunciados en función de la generación.	p. 265
Figura 15.	Orientación de los enunciados en función de la generación.	p. 266
Figura 16.	Orientación de los enunciados en función de la generación, la escolarización y la cultura de procedencia con ambiguo.	p. 266
Figura 17.	Grado de generalidad de los enunciados en función del nivel educativo.	p. 272
Figura 18.	Grado de generalidad de los enunciados en función de la cultura de procedencia.	p. 273
Figura 19.	Grado de generalidad de los enunciados en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 274
Figura 20.	Grado de generalidad de los enunciados en función de la escolarización y la cultura de procedencia.	p. 275
Figura 21.	Personajes implicados en función del nivel educativo.	p. 279
Figura 22.	Personajes implicados en función de la cultura de procedencia.	p. 280
Figura 23.	Protagonistas en función del nivel educativo.	p. 284
Figura 24.	Protagonistas en función de la cultura de procedencia.	p. 284
Figura 25.	Tipos de motivos en función de la cultura de procedencia.	p. 295
Figura 26.	Tipos de motivos en función de la generación, nivel educativo y cultura de procedencia.	p. 296
Figura 27.	Criterios de justificación en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 300
Figura 28.	Grado de generalidad en función de la escolarización y la cultura de procedencia.	p. 309
Figura 29.	Personajes implicados en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 314
Figura 30.	Protagonistas en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 318
Figura 31.	Ubicación total en función de la generación.	p. 321
Figura 32.	Ubicación total en función de la cultura de procedencia.	p. 322
Figura 33.	Categoría de ubicación en función de la generación.	p. 327
Figura 34.	Categoría de ubicación en función de la cultura de procedencia.	p. 327
Figura 35.	Categoría de ubicación en función de la generación y la cultura de procedencia.	p. 328
Figura 36.	Categoría de ubicación en función de la escolarización y la cultura de procedencia.	p. 329