

IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, 2004.

LA ENSEÑANZA DE NOCIONES ÉTICAS Y DEONTOLÓGICAS DESDE DILEMAS EN DEBATES GRUPALES.

BASANTA, ELISA, Ormart, Elizabeth Beatriz y ROBUSTELLI ELBA.

Cita:

BASANTA, ELISA, Ormart, Elizabeth Beatriz y ROBUSTELLI ELBA (2004). *LA ENSEÑANZA DE NOCIONES ÉTICAS Y DEONTOLÓGICAS DESDE DILEMAS EN DEBATES GRUPALES. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/HxN>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano
La Universidad como Objeto de Investigación – 2004

LA ENSEÑANZA DE NOCIONES ÉTICAS Y DEONTOLÓGICAS DESDE
DILEMAS EN DEBATES GRUPALES

Eje temático: Investigación del cambio institucional y curricular.

Tipo de trabajo: ponencia

Apellidos y Nombres del/ los autor/es:

Basanta, Elisa Marta- Ormart, Elizabeth Beatriz - Robustelli, Elba Lucía.

Institución y país al que pertenece/n: Universidad Nacional de La Matanza, Argentina.

Dirección electrónica: elizabethormart@speedy.com.ar

Palabras Claves: dilemas, ética, deontología, aprendizaje cooperativo,

Resumen: (hasta 400 palabras)

El presente trabajo tiene como objetivo transmitir la experiencia de construcción de la asignatura Ética y Deontología Profesional en la Carrera de Martillero y Tasador público en la Escuela de Formación Continua de la Universidad Nacional de La Matanza. La asignatura que comenzó a dictarse en el año 2002 tiene como titular a la Dra. Elisa Basanta y las docentes a cargo son la Lic. Elba Lucía Robustelli y la Mg. Elizabeth Ormart, quienes han trabajado conjuntamente para organizar un diseño curricular áulico basado en estrategias de debate de situaciones deontológicas dilemáticas en grupos de pares. Este diseño remite a un primer nivel de análisis de la ética, llamado nivel descriptivo que busca aproximar a los alumnos de una carrera ajena a los niveles de reflexión filosófica a la experiencia de colocarse ante situaciones de la práctica profesional que exigen una reflexión, en primer instancia de minucioso análisis descriptivo. Para ello hemos elaborado un cuadro explicativo destinado al análisis de la situación, instrumento que ordena los elementos lógicamente. Posteriormente, y siempre trabajando grupalmente, se busca que los alumnos debatan y decidan acerca de la situación y fundamenten su elección. En este punto, interviene un nivel de análisis propiamente ético. Intentaremos finalmente

fundamentar desde el punto de vista psicológico y didáctico los motivos de esta metodología de trabajo.

Desarrollo

La enseñanza aprendizaje de nociones éticas y deontológicas

El problema de los aprendizajes de nociones éticas y deontológicas constituye el punto de partida de este trabajo, y su núcleo central apunta a la indagación acerca del modo en que se producen los aprendizajes de contenidos éticos y deontológicos en el ámbito de la educación sistemática en el nivel superior de educación. Sin embargo, este primer recorte del objeto de estudio resultó demasiado amplio y se hizo necesario un segundo recorte, cuyo conocimiento estuviese específicamente vinculado a los aprendizajes de nociones deontológicas que se producen mediante interacciones dialógicas en grupos de pares mediante el disparador de situaciones dilemáticas o conflictivas.

Cuando nos referimos a representaciones o nociones deontológicas, apuntamos a deontos (deber), es decir, aquellas ideas o representaciones que los alumnos poseen acerca de “el deber ser” en la actividad profesional futura. Dentro de estas representaciones existen algunas que tienen escasa consistencia. Son meras opiniones contingentes, próximas en este sentido a concepciones de la moralidad (nivel descriptivo que no constituye una reflexión ética). Mientras que en otros casos las posiciones adoptadas por los alumnos pueden constituir verdaderos posicionamientos críticos acerca de las exigencias de su profesión, y en este sentido se aproximan a una posición ética (nivel de reflexión de la ética normativa). Para abordar el trabajo en el aula hemos tenido en cuenta diferentes marcos disciplinares. Por un lado, desde los aportes de la Filosofía, es preciso un análisis que permita ubicar las características centrales de un enfoque ético posible de ser abordado desde la transversalidad y el diálogo. La escuela ética que mejor contempla esta posición es la llamada ética dialógica, cuyos principales representantes son Apel y Habermas. Esta escuela filosófica analiza la importancia de las interacciones argumentativas para gestar una ética pluralista y planetaria. Asimismo, las cuestiones éticas y deontológicas han sido objeto de estudio del dominio de las Ciencias Sociales, en particular de lo que se llamó psicología de la cognición social, y presentan en su desarrollo una historia que da cuenta de diversos debates internos y múltiples dificultades para la aprehensión (en contextos formales y no formales) de contenidos sociales. Por otro lado, desde los aportes de la

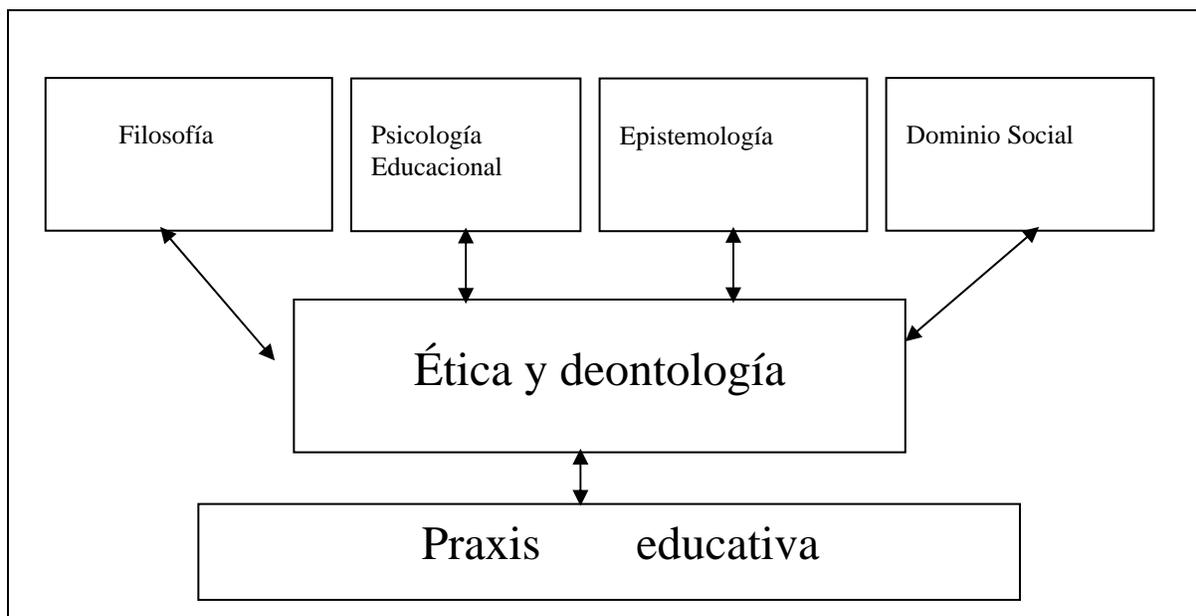
psicología educacional será necesario precisar la concepción de sujeto de aprendizaje con la que nos manejaremos.

Lo que llamamos un segundo recorte en el objeto de estudio, se apoya en el supuesto de que la situación dilemática presenta al estudiante un conflicto que conlleva un desequilibrio cognitivo y afectivo, que llevará al alumno a buscar individual y colectivamente la reequilibración. La argumentación y confrontación de posiciones en el debate grupal funciona como el momento de contraargumentación del método clínico crítico de Piaget. De modo que el debate grupal obliga a los participantes a rever la firmeza de sus esquemas y representaciones de lo deontológico.

A su vez, esto se enmarca en el ámbito de las instituciones educativas de nivel universitario y, será preciso por lo tanto, ubicar el soporte curricular que regula el tratamiento de las cuestiones éticas y deontológicas en estos ámbitos.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

(Curriculum)



La complejidad de la problemática antes mencionada, no le quita viabilidad al proyecto de trabajo sino que por el contrario permite un abordaje interdisciplinario de una temática que así lo exige. El contexto educativo de enseñanza aprendizaje se sostiene desde la triangulación didáctica, hecho que nos obliga a tener en cuenta a los alumnos (adolescentes

y adultos en este caso), a los docentes y al saber socialmente significativo a enseñar. Que en este dominio en particular describe un bucle sobre sí mismo, ya que el objeto de estudio es el obrar del mismo sujeto humano.

Diagnóstico: ¿Desde dónde partimos?

El ámbito de aprendizaje de las nociones éticas y deontológicas constituye un terreno de difícil acceso. Esto se debe a diversas cuestiones:

- Los alumnos traen de sus experiencias de vida nociones morales arraigadas que tienen más peso en sus vidas que las nociones que se busca impartir en el contexto educativo.
- Estas nociones morales individuales entran en conflicto con las prescripciones éticas y deontológicas que busca enseñar el docente, y básicamente por la complejidad del objeto de estudio.

¿Desde qué paradigma psicológico abordamos el estudio del aprendizaje de nociones éticas o deontológicas en el ámbito áulico? Partimos de dos imposibles: la unidad de teorías psicológicas (la ilusión de Lagache) y la unilateralidad simplificadora de una teoría que se presente como omniabarcativa. Dentro de la primera línea se pueden ubicar los intentos eclecticismos en sus diversas vertientes. En las teorías del desarrollo son conocidos los intentos de conciliación de Piaget y Vigotsky que muchas veces proceden a “... una selección parcial, a una lectura deformante de las obras, y a una implementación directa de las teorías al mundo educativo” (CASTORINA: 1998). Ambas propuestas son imposibles en tanto que ninguno de los extremos puede abordar satisfactoriamente el complejo objeto de estudio que pretendemos investigar en este caso. Si consideramos que las nociones éticas y deontológicas aprendidas en el ámbito de la educación formal son abordadas por diversas investigaciones de diferentes campos del saber. Tenemos que concluir que nuestro objeto de estudio reviste las características que Rolando García asigna a los sistemas complejos en los que se requiere un estudio interdisciplinario.(GARCIA: 1986). Necesitaremos, por un lado, revisar los aportes realizados desde la filosofía sobre la importancia del diálogo y el debate en el análisis de cuestiones morales. Asimismo, las cuestiones éticas y axiológicas han sido objeto de estudio del dominio de las Ciencias Sociales y presentan en su desarrollo una historia que da cuenta de diversos debates internos y múltiples dificultades para el estudio de objetos sociales. A su vez, esto se enmarca en el ámbito de las instituciones

educativas de nivel terciario y universitario, será preciso por lo tanto, ubicar el soporte curricular que regula el tratamiento de las cuestiones éticas en esos ámbitos.

Para llevar adelante este proyecto de trabajo fue necesario plantear algunas cuestiones:

Por un lado, el fuerte relativismo axiológico que le imprime su sello al presente momento histórico nos exige, en tanto docentes e investigadores, indagar sobre las nuevas formas de aprender y enseñar las cuestiones éticas.

Por otro lado, no podemos desconocer de qué manera los aprendizajes previos delimitan y posibilitan los aprendizajes posteriores, al tiempo que, el background con el que cuentan los alumnos muchas veces se agota en un conjunto de recetas prácticas dadas por el sentido común, con escaso nivel de problematización y análisis. Por consiguiente, la indagación de las “teorías” que traen los alumnos permitirá arrojar luz sobre posibles líneas de trabajo en la cátedra.

En tercer lugar, la ley de educación superior, Ley N° 24521/95 legisla por primera vez la enseñanza de la ética profesional y el decreto presidencial que la acompaña postula de manera ambigua la necesidad del tratamiento transversal de la ética y de la ética como materia autónoma. Situación que sin ser el objeto específico de este trabajo, fuera estudiado en el marco de un proyecto de investigación previoⁱ, y que no podemos desconocer pues hace a la ubicación de la ética en el diseño curricular universitario.

Por último, consideramos que la discusión grupal de situaciones dilemáticas es realmente una metodología adecuada para la formación ética en el nivel de educación superior, tanto por las características de los alumnos de este nivel como por las características de los contenidos éticos y deontológicos

La importancia de la interacción grupal para el aprendizaje de nociones éticas y deontológicas

César Coll (1984) realiza un exhaustivo análisis del papel de la interacción entre pares. De las diversas investigaciones en este campo (recopiladas y analizadas por Johnson y Johnson, 1978; Slavin, 1980; Hayes, 1976 y Pepitone, 1981; por citar algunas) es fundamental señalar la relevancia de las investigaciones de cuño piagetiano. Piaget ha formulado en repetidas ocasiones (1932- 1947) algunas hipótesis sobre el papel de la cooperación, es decir de la coordinación de operaciones, en el desarrollo intelectual y ha estimulado en sus publicaciones pedagógicas la adopción de métodos de enseñanza que

favorezcan los intercambios entre los alumnos. En esta línea se ubican las investigaciones de Perret-Clermont (1981). Algunas de las conclusiones extraídas de estas indagaciones son:

- ❖ La ejecución colectiva de la tarea da lugar a producciones más elaboradas y correctas, que las que exhiben los sujetos cuando trabajan individualmente. Es solidaria de estos resultados la noción vigotskyana de zona de desarrollo próxima. Esta noción es central para la presente investigación, ya que constituyó uno de los criterios que orientó la selección de la muestra. Se buscó que los grupos de pares interactúen para la resolución de una situación dilemática.
- ❖ Hay progresos comparando pretest y postest cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes. No hay progresos si se impone el punto de vista de uno de los miembros del grupo, ni cuando todos los miembros del grupo comparten el mismo punto de vista. El conflicto sociocognitivo que surge por la presencia de posturas divergentes se vuelve un elemento de progreso para el grupo.

Existen otros estudios (Johnson, 1981, 1999) en los que se ha destacado el papel de las controversias en los grupos, aclarando que las controversias difieren del conflicto en la medida en que la controversia supone un intento de superar las discrepancias presentes en el conflicto.

En este proyecto, como fue explicitado más arriba adherir a una base piagetiana implica adherir a una epistemología de corte constructivista y esto supone que el conocimiento se produzca en la soledad, muy por el contrario, el conocimiento producido en el contexto aúlico, así como todo conocimiento humano, es un conocimiento social. (Cfr. Faigenbaum, Castorina et. al. 2001, 79).

De hecho, como señalan Fernández Berrocal y Melero (las diferencias existentes entre las teorías de Bandura, Piaget y Vigotsky en los años sesenta han disminuido de manera espectacular en el ámbito de las interacciones sociales entre pares, y esto se debe en gran medida a la labor de acercamiento que han realizado los seguidores de cada una de estas escuelas.

En este sentido, Pilar Lacasa (1994) distingue: *teorías contextualizadoras* en las que el contexto es una variable independiente que **incide** en la conducta del individuo, de *teorías*

contextuales en las que la construcción del conocimiento trasciende los límites del individuo incrustando sus raíces en el entorno. En este caso el contexto es **inherente** al desarrollo y al aprendizaje. Dentro del primer grupo, Lacasa ubica a Piaget y a las teorías del procesamiento de la información. Dentro del segundo grupo, encontramos a Vygotski y sus seguidores, Cole (1992), Foman (1992), Cohen y Siegel (1991), entre otros. Lacasa, al igual que Coll hacen una lectura de la obra de Piaget, diferente a la que realizan Lenzi y Castorina. (1989, 1994, 2000). Estos últimos consideran que en la noción de interacción sujeto objeto se halla presente el contexto, que no se trata de un sujeto aislado, ni de un objeto aislado. Sin embargo, no podemos negar que la envergadura con la que Vigotsky aborda la cuestión de lo contextual es distinta al espacio que Piaget le dedica a este tema.

Cole y Engeström (1995) recogen la posta Vygotskiana de la actividad como unidad de análisis poniendo de relieve mediante una representación gráfica triangular la compleja imbricación de las relaciones que supone esta unidad.

“Nuestra unidad de análisis está basada en una tríada (...) en la que el sujeto, el mundo y los objetos y los instrumentos mediadores (medios semióticos) no están encajados o colocados unos dentro de otros sino que se constituyen como momentos de un simple proceso de vida”. Esta noción triádica de acciones mediadas fue adelantada por Vygotski como un modelo de la mente. La mente no es un componente de sistema, es el producto emergente de la interacción entre personas, objetos y artefactos en la actividad. (...) La mente es una cualidad sistémica de la actividad humana mediada culturalmente” (1995:21)

Cole (1992) plantea que el entorno y el objeto se entremezclan en la actividad, no se trata de dos variables que pueden analizarse independientemente, sino que ambas inmersas en el dinamismo de la actividad constituyen una unidad de análisis. Esta unidad de análisis enriquece la indagación de los procesos de apropiación de conocimiento en contextos formales. Pero simultáneamente exige un esfuerzo de centración y descentración en los elementos y sus interrelaciones.

La actividad central del contexto aúlico es la actividad discursiva, (Cazden, 1986). Da cuenta de ello, el numeroso grupo de investigaciones que se han centrado en el discurso en el aula. Edwards y Mercer (1987: 15) plantean que " el conocimiento se comparte en situaciones de comunicación." A partir de esta consideración los estudios del aprendizaje en el aula se han centrado en los componentes verbales de la comunicación más que en los no

verbales. Utilizando como instrumento metodológico el análisis del discurso conversacional.

En busca de los fundamentos: ética dialógica

Las exigencias de nuestro tiempo son exigencias educativas. La formación en todos los niveles requiere cada vez más la conciencia de que la educación debe desarrollar la libertad y los criterios de los educandos para poder optar por valores propios; pero también la convicción de que, en tanto, partícipes y constructores de una misma sociedad democrática es indispensable incorporar el sentido de la convivencia y la tolerancia. Desde esta consideración es ineludible el debate sobre dilemas éticos reconocido como de los más importantes a resolver. En una sociedad democrática y plural los grupos asumen ciertas pautas que pueden distinguirlos del resto de la comunidad. Como es sabido, el sentido de pertenencia a esos grupos fortalece la integridad psíquica de sus miembros y es un resguardo ante situaciones de tensión. La construcción comunitaria de pautas de convivencia no elimina la particularidad ética de cada grupo social sino que plantea de un modo real la necesidad de acuerdos y consensos explícitos sin los cuales toda sociedad es frágil e ilusoria su cohesión.

La educación debe proporcionar los medios adecuados para que los integrantes de la sociedad puedan asumir posturas argumentativas que hagan sostenible un diálogo en el terreno de la ética evitando así el peligro de la manipulación por parte de aquellos que se convierten en voceros públicos de principios que no siempre son representativos del resto de los ciudadanos.

La ética dialógica intenta ser una salida racional y práctica a las muchas formas de dominación ideológica y estratégica que sufre el ciudadano común convertido en espectador pasivo en democracias sin pueblo. En todos los ámbitos públicos (y no hay ciudadano que no participe de alguno) se juegan cuestiones que atañen seriamente al compromiso ético de quienes partipan de ellas. Pero aún más, por ser sociales los efectos de nuestro obrar se encuentran involucrados y afectados en nuestros actos todos los miembros de la sociedad y ella misma adquiere su propio carácter.

En la conciencia de la responsabilidad que le compete al pensador contemporáneo Karl-Otto Apel ha desarrollado junto con Jürgen Habermas lo que ha recibido el nombre de ética dialógica (o también, discursiva, de la responsabilidad, etc.)

La propuesta Apeliana y Habermasiana resulta atractiva en varios sentidos. En primer lugar, es una salida racional y práctica para la resolución de problemas éticos, evitando el peligro de la manipulación.

Por otro lado, es imposible desconocer la incidencia del giro lingüístico en el pensamiento contemporáneo, la propuesta de Apel y Habermas retoma desde el diálogo y la argumentación este debate, al tiempo que busca cierto resguardo trascendental ante la consecuencia indeseable del relativismo.

En tercer lugar, en el plano epistemológico supone una posición intermedia entre el solipsismo moderno (innatista o empirista) y el relativismo culturalista extremo. Lo que permite considerar las peculiaridades de la comunidad dialógica real conciliándolas con principios universalistas necesarios para toda consideración ética. La consideración de un a priori no innatista, a diferencia del Chomskiano, supone la posibilidad de una superación del dualismo innatismo versus culturalismo.

La dicotomía gnoseológica sujeto objeto se reestructura desde la tríada S- S- O , haciéndose constitutiva la intersubjetividad. Lo que le da una base epistemológica compatible con el constructivismo de Piaget, la teoría de la actividad de Cole y Engeström.

La ética dialógica es propuesta por algunos autores (Candela 1999) como método de trabajo aúlico.

Ventajas del trabajo de grupos de debate

Las teorías constructivistas del aprendizaje señalan las ventajas de las discusiones grupales, particularmente cuando los alumnos traen ciertas nociones del sentido común que entran en conflicto con las nociones a estudiar.

Las ventajas de las discusiones grupales se pueden resumir del siguiente modo:

- Facilitan el compromiso y la participación activa de los estudiantes.(Bruner, 1960)
- Los ayudan a expresarse con claridad ante sus compañeros. (Tharp y Gallimore, 1991)
- Aprenden a desarrollar un lenguaje argumentativo a fin de justificar sus opiniones.
- Aprenden a tolerar diferentes puntos de vista.
- Les da la oportunidad de asumir una posición responsable de sus creencias frente a sus pares.

- Todos los estudiantes se benefician por igual, independientemente de su capacidad y rendimiento académico previo. Sobre este punto no hay consenso (Joyce, 1991, Slavin, 1991; Gabbert, Jonson y Jonson, 1986)

Para los teóricos del procesamiento de información el valor de las discusiones grupales radica en que estas ayudan a los participantes a repasar, elaborar y ampliar conocimientos. Cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria. Los defensores de la corriente Piagetiana sostienen que las interacciones grupales pueden crear conflictos y desequilibrios cognitivos que llevan al individuo a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas. (Piaget 1985, 10; Perret Clermont, 1979, 204)

Los pensadores Vigotskyanos opinan que el trato social es muy importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (razonamiento, comprensión y pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y son internalizadas por los individuos. El aprendizaje en grupos proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan los individuos para avanzar en sus aprendizajes.

Conclusiones

En función de esta presentación, nos hemos limitado a ubicar los lineamientos teóricos que fundamentan la propuesta didáctica. Cabe mencionar que esta propuesta se desarrolla una a partir de una praxis educativa que contempla para cada una de los módulos de trabajo, un conjunto de situaciones dilemáticas que permitan la inserción anticipada en la práctica profesional y tienen como marco normativo: el código de ética profesional vigente, y las leyes que regulan el ejercicio de la profesión.

El espacio didáctico que hemos generado, incorpora el escenario prospectivo y nos permite trabajar en forma grupal con ejercicios de simulación que recrean un puente entre los saberes teóricos y las competencias deontológicas.

Bibliografía

BASANTA, Elisa; BRUNETTI, Juan; ORMART, Elizabeth. (2002). “La psicología del desarrollo moral (debates y problemas)” En *Revista Argentina de Psicología*. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires., Año: XXXIV, N° 45; p. 9 – 24.

BASANTA, Elisa; BRUNETTI, Juan. ORMART, Elizabeth.(2002) “La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación.” En *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología*. UBA (2002) Año 7, N° 1. p. 7-25.

BASANTA, Elisa; BRUNETTI, Juan; GALARDO, Osvaldo; GALARDO, Maximiliano; ORMART, Elizabeth.(1999) “La ética en la educación universitaria”. En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA. Año 4, N° 2. p. 7-25

HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid. TAURUS. 198

CASTORINA, J (1994) *Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación en Perfiles educativos*. N°65.

GARCIA, R. (1986) *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos*. En *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI

COLL, César (1984)*Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*, en la Revista Infancia y Aprendizaje

COLL, C. y Edwards, D. *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación infancia.

PIAGET, J. (1974) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Niño y Dávila. Primera edición al castellano, 1971

ORMART, Elizabeth. (2001). *Lógica y argumentación*. Elaleph.com. Buenos Aires.

ORMART, Elizabeth. (2001) “El problema de los fundamentos epistemológicos en Psicología educacional”. En *Anuario del Instituto de Investigaciones*. Número IX. P. 351 – 358.

ORMART, Elizabeth. (2001) El aprendizaje de la ética en las instituciones de Educación Superior” En *Anuario del Instituto de Investigaciones*. Número IX p. 40.

Vygotski;L. (1995) *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. (Tomo III) Madrid.

WITTROCK, M. (1990) *La investigación en la enseñanza*. Tomos I, II y III. Barcelona: Paidós.

ⁱ 55/B023 *La Ética como Tema Transvesal*. Universidad Nacional de La Matanza. Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dirección: BASANTA, Elisa Marta. Equipo de Investigadores: Galardo, Osvaldo Jorge;
Ormart, Elizabeth; Galardo, Maximiliano Esteban; Brunetti, Juan..