

Psico Pedagógica

psicología y pedagogía de la persona

Algunos aspectos de la frustrada pero necesaria relación entre la psicología y la filosofía.

Abelardo Pithod

La economía de la educación: ciencia básica para la gestión financiera de las unidades educativas.

Jaime Caíceo Escudero

Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario.

Hilda Difabio de Anglat

Intropunición vs. activismo: dos perfiles psicosociales de respuesta en mujeres universitarias.

Miriam Aparicio de Santander

Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar.

Elizabeth Da Dalt de Mangione

Imagen social de la enfermedad epiléptica en nuestro medio.

Carina Aida Di Fresco

Autoconcepto en niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales.

Cecilia Inés Rodríguez

Mirta Susana Ison

Detección de niveles diferenciales de rendimiento en Física en el nivel medio.

Claudia Mazzitelli de Peralta

Miriam Aparicio de Santander



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

ISSN 0328-5413

Copyright by **Centro de Investigaciones Cuyo**
I.S.S.N. 0328-5413

Psico pedagógica



Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K
tel-fax (061) 292563

Psico/Pedagógica
Psicología y Pedagogía de la Persona

Comité de Redacción
Editorial Staff

Abelardo Pithod - Director
Hilda E. Difabio de Anglat - Sub-directora

Oficina de Redacción:
Ernesto R. Alonso
Eliana Braceli de Iriart
Fabiana Chiarpotti
Elisabeth Da Dalt de Mangione
Marisa Villalba de Tablón

Secretaría y administración:
Mónica Cardozo de Adur

Comité Editor Nacional
Local Editorial Board

Lila Archideo
Roberto J. Bric
Alberto Caturelli
Nuria Cortada de Kohan
Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
Horacio J.A. Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional
International Editorial Board

Raymond Boudon (Paris)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibañez Langlois (Sgo de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y
Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecinos (Concepción)

Auspicio: UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA Santa María de los Buenos Aires
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mendoza
FUNDACIÓN SABER
CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO: Primitivo de la Reta 522,
dpto. K, 5500, Mendoza

INDICE

Comités Editoriales - Editorial Boards	7
Algunos aspectos de la frustada pero necesaria relación entre la psicología y la filosofía. Abelardo Pithod	11
La economía de la educación: ciencia básica para la gestión financiera de las unidades educativas. Jaime Caiceo Escudero	23
Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario. Hilda Difabio de Anglat	37
Intropunición vs. activismo: dos perfiles psicosociales de respuesta en mujeres universitarias. Miriam Aparicio de Santander	53
Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar. Elizabeth Da Dalt de Mangione	67
Imagen social de la enfermedad epiléptica en nuestro medio Carina Aida Di Fresco	103
Autoconcepto en niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales. Cecilia Inés Rodríguez Mirta Susana Ison	111
Detección de niveles diferenciales de rendimiento en Física en el nivel medio. Claudia Mazzitelli de Peralta Miriam Aparicio de Santander	121

COMITÉS EDITORIALES EDITORIAL BOARDS

Internacional

Raymond Boudon. Profesor de la Sorbona. Miembro del Institut de France, Académie des Sciences morales et politiques. Miembro de los comités de redacción de numerosas revistas sociológicas de Europa y EE.UU.. Miembro de centros de investigación, entre ellos del Consejo Científico del Instituto Max Planck (Colonia, Alemania). Su obra ha sido traducida a varios idiomas. Importantes trabajos en sociología de la educación.

Jutta Burggraf. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Colonia (Alemania). Profesora Ordinaria en el Instituto Académico de Kerkrade (Holanda). Se dedica a la antropología filosófica y teológica, habiéndose especializado en el tema del feminismo. Asesora teológica en el Sínodo Mundial de los Obispos, 1987, Roma.

Jacinto Choza. Profesor de Antropología Filosófica en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Es miembro de The New York Academy of Science. Tiene numerosas obras publicadas, entre ellas *Antropología de la sexualidad* (1992) y *Los otros humanismos* (1994).

Reuven Feuerstein. Estudios con Jean Piaget en Génova. Doctor por la Sorbona, París. Profesor de Educational Psychology at Bar Ilan University in Israel. Profesor agregado de la Vanderbilt University (USA). Fundador y director del The International Center for the Enhancement of Learning Potential (Israel).

Diego Ibañez Langlois. Estudios en Derecho y Filosofía (Navarra). Director de colegios en España y Chile. Asesor pedagógico de CEDUC y NACAP (Chile). Profesor de la Universidad Católica y Director del Instituto Cultural de Providencia (Santiago de Chile). Posee numerosas publicaciones.

David Isaacs. Master of Arts (Cambridge, Inglaterra). Doctor en Pedagogía por la Universidad de Navarra. Profesor de Organización y Gestión de Centros Educativos y del Instituto de Ciencias para la Familia (Navarra). Mundialmente conocido por sus contribuciones a la educación. Especialmente su obra sobre "La educación de las virtudes" ha sido ampliamente difundida en nuestro país.

Alex Kozulin. Director de investigaciones del International Center for the Enhancement of Learning Potential (Jerusalem). Doctor en Psicología y en Medicina por la Universidad de Moscú. Profesor visitante de la Universidad de Harvard. Publicaciones en el MIT-Press y en Harvard University Press.

Alexander Lyford-Pike. Vice-presidente de la Sociedad de Psiquiatría Biológica del Uruguay. Director del Instituto de Psicología y Psiquiatría de Montevideo.

Jorge Peña Vial. Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Director de estudios de la Universidad de Los Andes (Santiago de Chile) y director de su Instituto de Filosofía. Profesor de Antropología Filosófica y Psicológica en esa Universidad. Autor, entre otras obras, de *Imaginación, símbolo y realidad*.

Aquilino Polaino Lorente. Doctor en Medicina, especializado en Psiquiatría. Filósofo. Catedrático de Psicopatología de la Universidad Complutense de Madrid. Presidente de la Sección de Educación Especial de la Sociedad Española de Pedagogía. Estudios de especialización en Alemania y Estados Unidos. Numerosos libros y publicaciones.

Enrique Rojas. Director del Spanish Institute of Psychiatric Research. Premio extraordinario de doctorado y premio Conde de Cartagena

de la Real Academia de Medicina (Madrid). Autor de libros como *El hombre light*, *Una teoría de la felicidad*, traducidos a varios idiomas.

Carlos Sanchez Ilundain. Secretario de la Asociación Mundial para la Familia y la Educación. Catedrático de Pedagogía y Filosofía (Méjico).

Carmen Vidal Montecinos. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. Fundadora y académica del Centro Institucional e Interuniversitario de Filosofía Educativa. Vice-rectora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Talcahuano). Rectora de la Universidad San Sebastián (Concepción).

Bernardo Malvar Villegas. Decano de la School of Economics del Center for Research and Communication (Manila, Filipinas). Ph. D. en Economía por la Universidad de Harvard. Asesor económico de empresas internacionales. Especialista en desarrollo económico y directivo de instituciones para la educación.

Nacional

Lila Archideo. Doctora en Filosofía, especializada en Educación. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) (Buenos Aires).

Roberto J. Brie. Doctor en Sociología. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor de la Universidad del Salvador (Buenos Aires).

Alberto Caturelli. Doctor en Filosofía. Profesor de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Presidente de la Asociación Católica Interamericana de Filosofía.

Nuria Cortada de Kohan. Psicóloga y Estadígrafa. Miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Profesora de la Universidad de Buenos Aires.

Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Alfredo López Alonso. Doctor en Psicología. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director del Instituto de Psicología de la Universidad del Salvador (Buenos Aires).

Perla Puricelli de Carassale. Profesora en Ciencias de la Educación (Buenos Aires). Miembro de Comisiones Asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Horacio J. A. Rimoldi. Dr. en Medicina. Ph. D. en Psicología. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director del Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) Buenos Aires.

Nélida Rodríguez Feijóo. Socióloga. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Instituto de Psicología de la Universidad del Salvador.

Dorina Stefani. Licenciada en Sociología (UBA). Profesora Asociada (Universidad del Salvador). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental (CIIPME).

Stella Maris Vázquez. Profesora en Pedagogía, Lic. en Filosofía. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC) (Buenos Aires).

Carlos Alberto Velazco Suárez. Doctor en Medicina. Psiquiatra. Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

**ALGUNOS ASPECTOS DE LA FRUSTRADA PERO
NECESARIA RELACIÓN ENTRE LA PSICOLOGÍA
Y LA FILOSOFÍA**

Abelardo Pithod

— Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET

Las exigencias de la interdisciplinariedad deben comenzar, según pensamos, con el desarrollo del marco teórico de cada ciencia. Tal marco es epistemológico pero en el caso de la psicología, que concurre junto a otras ciencias en el mismo objeto, el hombre, la interdisciplinariedad exige estar abierta a la consideración antropológica filosófica, la cual se funda en una ontología. La posición cientista o positivista resulta hoy insostenible. La psicología debe abrirse a la filosofía pero la filosofía no puede ignorar a la psicología científica. Este trabajo muestra algunos tópicos en que psicología y filosofía pueden confrontarse con mutuo provecho.

Palabras claves: Filosofía y psicología. Sentidos internos. La cogitativa. Teoría del inconsciente.

La psicología como ciencia del hombre está de hecho abierta a la reflexión filosófica. La posición cientista que la cierra a esa reflexión parece hoy insostenible. Lo importante para nosotros es que esa apertura an-

tropofilosófica de la psicología tiene una contraparte: El filósofo debe conocer psicología. Nuestra intención aquí es presentar un par de situaciones relevantes que avalan estos supuestos.

Los sentidos internos

La ciencia árabe medieval desarrolló el tema aristotélico de los *sentidos internos*. De Averroes, pero especialmente de Avicena, la escolástica cristiana acogió esa doctrina y la desarrolló notablemente, en particular con Tomás de Aquino. Los sentidos internos son según estos pensadores: El *sensorio común*; la *imaginación*; la *memoria* y la *estimativa* en los animales o *cogitativa* en los seres humanos.

Para mostrar el interés que esta teoría puede tener para la psicología de hoy bastará con que nos refiramos a la *cogitativa*, concebida como una verdadera *ratio* (de lo) *particular* (Rodríguez, 1993; Cantin, 1948), o inteligencia de lo concreto. El enorme desarrollo que el estudio de los símbolos ha alcanzado en las ciencias humanas actuales, desde la psicoterapia a la psicología social justifica una confrontación temática entre *cogitativa* y *función simbólica* (Peña Vial, 1987; Ennis, 1981, Velazco Suárez, 1974). Esta última es una función racional aunque sea la de una facultad sensitiva, y lo es por participación o *asunción* de parte de la inteligencia. El conocimiento de la *cogitativa*, que es intuitivo de la realidad singular y judicativo de lo beneficioso o perjudicial para el ente biopsíquico, es un juicio racional y no meramente sensorial, y esto por *participación* de las funciones intelectivas superiores. La *cogitativa* está *eminentemente asumida* por la intelligen-

cia. Por eso se dice de ella que es una facultad *punte*. Este aspecto de la cuestión es ignorado por la psicología contemporánea, con lo que el mundo de los símbolos y en general el mundo de los sentidos internos, queda fuera del ámbito racional, con graves consecuencias. Imaginación y *cogitativa* no son sentidos ajenos a lo racional, como no lo son tampoco la memoria y el sensorio común.

Esta tesis de la *cogitativa* no ha merecido mucha atención de parte de la filosofía ni de la psicología modernas (Simard, 1956). Fue el precio que se pagó por la cohabitación con el moderno dualismo racionalista. Este nivel de lo psíquico tampoco fue bien atendido por los filósofos de la escuela tomista, o próximos a ella. Suponemos también que el intelectualismo tomista ha sufrido contemporáneamente más de una crítica porque lo que llamamos "escolástica tomista" o tomismo de las escuelas no dejó de tener algún visaje racionalista.

Recíprocamente, el tomismo tenía un verdadero regalo para la psicología actual con su doctrina de los sentidos internos. Que yo sepa no son muchos los psicólogos que se han aprovechado de él.

Entre los *sentidos internos* es la *cogitativa* la que muestra mejor la mutua y beneficiosa interrelación que hubiera podido darse entre psicología y filosofía. Cornelio Fabro mostró en *Percepción y pensamiento* (1962), la coincidencia entre la actual teoría de la percepción respecto

del papel activo del sujeto con la auténtica tradición tomista: "Ninguna gnoseología realista da tanta participación a la actividad subjetiva en la construcción perceptiva de los objetos como la aristotélico-tomista" (Fabro, 1962, ed. Ital.).

La teoría del inconsciente¹

El segundo tema de mutuo interés para la psicología y la filosofía es el del *inconsciente*. No obstante evitaremos en lo posible el término de *inconsciente*. Está demasiado cargado de significaciones confusas y hasta contradictorias. Preferimos hablar de lo *no-conciente* en el hombre. Propusimos en otra ocasión algunas precisiones para desarrollar una teoría más comprehensiva y clara del tema (Pithod, 1988/90).

Entonces distinguíamos dos formas de vida psíquica no-conciente. La del *psiquismo no-conciente relativo y virtual* y la del *psiquismo no-conciente absoluto y actual*.

El no-conciente absoluto y actual

Esta forma del *psiquismo* la llamamos la de lo no-conciente absoluto porque de ella no hay noticia (o conciencia) *directa* alguna *ni la puede haber*, y *actual* porque no está en potencia, no es virtual, sino que está

o puede estar en acto sin dejar por eso de ser inconsciente.

La existencia de estos procesos psíquicos inconscientes no ha merecido objeción en la tradición antropológica tomista. Inconsciente absoluto y actual es el de los procesos lógicos subyacentes al pensar, inconscientes son las facultades del alma y el alma misma. El alma como sustancia no es objeto -absolutamente- de conciencia vivida, a no ser por sus operaciones.

Así, pues, la posición tradicional no tiene dificultad en reconocer la existencia de fenómenos o actos psíquicos no conscientes, tanto en el nivel que hoy se llama psíquico cuanto en el llamado biológico. Para agregar un ejemplo más a los citados, tampoco es conciente la actividad de los *sentidos internos* preparatoria del conocimiento *intelectual*; ni, en el plano biológico, lo son los movimientos de acomodación de los órganos visuales para ver.

Se trata, en todos estos casos, de un inconsciente absoluto y actual. De él no tenemos noticia o conciencia directa ni la puede haber. Y no se trata de puras virtualidades, sino de actos o actualidades. Veremos mejor su índole al compararlo con el *psiquismo no-conciente relativo y virtual*.

1 - Como decía Unamuno no se sabe por qué habríamos de escribir conciente o conciencia sin "s", e inconsciente o inconsciencia intercalando una "s". El hecho es que así se ha hecho a pesar de la objeción del distinguido escritor español. Seguiremos, pues, la costumbre (cf. Seco, M., *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid, Aguilar, 1982).

El no-conciente virtual

En la art. cit. (Pithod, 1988/90) sosteníamos que en psicología se llama inconsciente o subconsciente al psiquismo virtual, más precisamente a los actos psíquicos en estado de virtualidad. No se hace el distingo entre psiquismo no-conciente virtual y psiquismo inconsciente absoluto. A este último no se hace referencia explícita. Lo que ha interesado a la psicología actual es el no-conciente virtual.

Lo no-conciente sólo se puede concebir en relación a la conciencia, como observa Henry Ey: "las manifestaciones del inconsciente están en las estructuras del ser conciente" (1963, p.289)². Nosotros distinguimos el no-conciente virtual, como decimos, del no-conciente absoluto. El primero es el que interesa a la psicología llamada científica y que lamentablemente no interesó a la ya casi olvidada psicología "racional", muy mal llamada también, pero aquí no podemos extendernos sobre el tema. En el no-conciente virtual hallamos, a nuestro parecer, el no-conciente *tendencial* y lo no-conciente *mnemónico* (lo que alguna vez y de algún modo fue conciente), es decir lo que alguna vez fue vivido más o menos concientemente. De esto último separamos *lo vivido* en su capacidad de ser re-vivido sin mayor dificultad de lo difícilmente revivable, es

decir lo "ya-no revivable" o "por-ahora-no" revivable. Ni qué decir que a los psicólogos del inconsciente lo que les ha interesado es este último, empezando por Freud y aún antes que él, a sus maestros Breuer y Charcot, es decir el inconsciente difícilmente revivable, como no fuera por hipnosis, interpretación de los sueños y psicoanálisis (propiamente el método de asociación libre). En síntesis, conciencia es presencia actual; no-conciencia virtual es presencia pretérita más o menos actualizable -memoria de pasado-, o futura, tendencia hacia algo futuro, aún no poseído, y que no concienzamos como tendencia *hacia*, hasta que la tendencia se actualiza por la presencia o el recuerdo del objeto apetecido.

Conciencia y sentidos internos

El mundo de los *phantasmata*, más específicamente el mundo psicológico de las imágenes sobre todo en cuanto estén cargadas de significación (o de significación accesible), es decir el mundo de los *símbolos* y *signos*, es un no-conciente actualizable o concienzable que se torna inteligible por captación de sus sentidos simbólicos. Estos sentidos simbólicos ocupan todo el gradiente que va del símbolo muy remotamente inteligible, por ejemplo el mundo de la significación anormal, que Henri Ey agrupa en *la locura, las neurosis y los*

2 - *La conciencia*, Madrid, Gredos, 1967. Versión original París, Presses Universitaires de France, 1963. Para este autor el ser conciente y el inconsciente se remiten el uno al otro. El ser conciente "contiene" al inconsciente (p.289).

delirios, categorías psicológicas a las que se agregan *los sueños*, que pertenecen a la vida normal, pero cuya significación puede ser tan ininteligible como las imágenes anormales, las cuales, paradójicamente pueden llegar a ser inteligibles, como es el caso del lenguaje esquizofrénico³. (Confesamos al pasar nuestra dificultad para entender por qué Freud creyó que la interpretación de los sueños era la *vía regia* para el acceso al inconsciente). La ciencia psicológica ha ido ampliando nuestro conocimiento e interpretación de ese mundo de las imágenes e imágenes-símbolos. Ponemos un ejemplo inocente, es decir no demasiado agresivo para una mentalidad tradicional, el de nuestra autoimagen corporal o *esquema corporal* y también de personalidad o *autoimagen del Yo*, ambas muy oscuras para los sujetos -en esto parece que hay diferencias entre hombres y mujeres, al menos en lo que se refiere a la percepción del propio cuerpo y su inserción en el mundo (Buytendijk, 1966), pero que no nos interesa ahora. En otro plano, el de la anormalidad, nos hallamos con la resistencia histérica para captarse el sujeto como histérico, o el paranoico como paranoico. Conocemos un caso de histeria que muestra hasta la evidencia el desdoblamiento de la personalidad, con ignorancia aparentemente total de una parte respecto de la otra. Se

trata de una persona muy piadosa que es, vista desde fuera en su vida social, *"mala"*. Queremos decir, que hace daño a sus prójimos con absoluta irresponsabilidad y con una increíble *"buena conciencia"*. Difama, conserva años sus resentimientos respecto de los que tiene una especie de *hipermnesia*, piensa generalmente mal de los otros, les atribuye las peores intenciones, no perdona incluso las ofensas imaginarias, el mundo debe girar en torno a su egoísmo so pena de ser considerado *"injusto"* con ella, etc. Este tipo de personalidad no parece hacer conciente la contra cara *"mala"* de sí misma. La resistencia a hacerlo parece invencible. Los psiquiatras y psicólogos clínicos seguramente podrán añadir otros casos.

Volviendo a lo nuestro: Hay cantidad de vida psíquica sólo intuita por los antiguos pero sutilmente analizada por los fenomenólogos, psicólogos, sociólogos y antropólogos contemporáneos, que puede no hacerse conciente de manera espontánea. Por cierto el sujeto puede *"comunicarla"* (entre comillas) a través de los símbolos, nivel propio de los sentidos internos y especialmente de la *cognitiva* y por lo tanto de una manera que es necesario descifrar. En ocasiones la psicoterapia consiste en un largo trabajo de desciframiento. Y las disciplinas sociales lo intentan también con la simbólica cultural.

3 - El grupo norteamericano de la Universidad de Palo Alto, California, que dirigió Gregory Bateson, ha trabajado estos y otros aspectos de la comunicación. Cf. Bateson, G. *Metáforas*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1969; Watzlawick, P., y otros, *Teoría de la Comunicación Humana*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1971; Watzlawick, P., *¿Es real la realidad?*, Barcelona, Herder, 1989.

La filosofía no puede desentenderse de tales indagaciones, menos que menos una filosofía que quiera ser realista. Las indagaciones psicológicas interesan, estamos convencidos, a la ética, la pedagogía y demás ciencias prácticas que se fundan en la antropología. Es lamentable que a esta altura no estudiemos en filosofía lo que ha venido a develar la ciencia actual respecto del misterio humano. A la inversa, también es grave que se enseñen estas aportaciones sin pasarlas por la criba de la crítica filosófica. No podemos ignorar esa parte del saber actual pero hay que hacerlo de manera crítica. Por cierto que la filosofía no desconocía de manera absoluta la zona no-conciente de la vida psíquica. La prueba está en que los moralistas sabían perfectamente que para que hubiera falta o pecado debía haber "plena advertencia", es decir clara conciencia de lo que se hacía. Se está suponiendo que puede haber una advertencia oscura, o muy oscura, y en esa misma medida habrá habido culpa o no. Lo no-conciente o lo poco conciente no es descubrimiento de la psicología contemporánea, por cierto, pero los desarrollos en este campo son de este siglo (desde el siglo pasado hay una inquietud más o menos difusa por el tema, en particular en los románticos, y lúcidamente en Schopenhauer y Nietzsche (Choza, 1991, pp.53 yss.), a quienes Freud no cita pero que, según Jacinto Choza, están muy presentes en su obra).

Digamos, por fin, que si no hay advertencia plena no puede darse la

otra condición moral subjetiva de la culpa, que es la *deliberada voluntad*.

Actos humanos y actos del hombre

Quizá la filosofía moral no haya prestado mucha atención a la zona intermedia (llamémosla así) que existe entre los llamados tradicionalmente *actos humanos y actos del hombre*. Se pasa un poco por encima lo que hoy la psicología sabe de dicha zona y de sus vías de acceso. Esta actitud nos parece reduccionista, un reduccionismo que está en la línea del dualismo racionalista moderno.

Por actos humanos se entienden los producidos por el hombre en su condición de ser inteligente, por ende conciente y libre. Se distinguen de los actos que *ocurren o acaecen* en el hombre. Unos vegetativos y otros sensitivos (en este último caso comportan una conciencia parcial, por sus efectos, como pasa con el dolor y el placer) y también actos que proceden del hombre sin proponérselo ni medir sus consecuencias, faltos del uso de la razón, sea momentánea o habitualmente. Suelen mencionarse los que se realizan estando dormido, hipnotizado, en estado de delirio, o plenamente distraído, y se agregan los que se producen pero con falta de voluntariedad, por coacción, o bien con ambas falencias (falta conciencia y/o intención).

Esto nos deja abierta la franja media de la que hablamos, aquella en la que no hay *carencia* sino cierto *déficit* de conciencia y/o de voluntariedad o intencionalidad. En esta zona

podemos distinguir un más y un menos fluctuante. Ese más y ese menos hace difícil su evaluación moral, siendo la falta, si se trata de materia moral, mayor o menor, o, incluso, sin que halla propiamente falta moral.

En este nivel, difícilmente objetivable, lo reconocemos, acaecen muchas cosas en el hombre. Poca advertencia hay de ellos y pocos estudios sistemáticos desde una filosofía realista.

Particularmente ilustrativa es la posición de Henri Ey (1967, 285): "...toda psicología... de las funciones psíquicas... está forzada a admitir que todos (estos) "fenómenos" (psíquicos) en su brotar, su articulación, su significación o sus combinaciones operatorias admiten una corriente inconsciente (engramas, *Vorgestalten*, tendencias, actividad formadora, esquemas), cargada de significaciones y de "fantasmas virtuales", que constituyen el sistema de proyección de su inconsciente hasta el hogar de su campo de conciencia" (no olvidemos que para Henri Ey el inconsciente debe entenderse en función del consciente, por eso éste es su hogar). Hay, según esto, una "infraestructura" de inconsciencia en toda experiencia, individual o social. Para él la actualidad de lo consciente no es sino reflejo de la virtualidad de lo inconsciente. La estructura del ser consciente esconde las manifestaciones de lo no-consciente. Así, observa Ey, se hace evidente cuando la conciencia se desorganiza cómo irrumpe la infraestructura no-consciente. Es lo que ocu-

rre en los sueños, en las disociaciones esquizofrénicas, en la histeria, las obsesiones, las fobias, etc.

Obviamente, esta dinámica admite grados, o gradientes, desde lo que no llegamos a concientizar de ninguna manera y de lo que concientizamos a *medias o muy fugazmente*. Esta última es la zona intermedia de la que hablábamos, zona de gran interés no sólo psicológico, sino moral. La distinción clásica entre actos humanos y actos del hombre contempla incoactiva o implícitamente este intermedio.

Simbólica y hermenéutica contemporánea

Vamos a cerrar nuestras reflexiones con una alusión al uso y abuso de la interpretación simbólica en las ciencias sociales contemporáneas. Porque hay un uso legítimo y muy interesante de la simbólica y otro francamente abusivo.

Ante todo vamos a recordar lo que se entiende comúnmente por *sentido común*. Gramsci vio bien cuando advirtió que no se podía hacer una revolución (la marxista, en su caso) si el llamado "sentido común" de la gente seguía siendo cristiano, cristiano-burgués, cristiano-rural, etc., según las tradiciones de los diferentes grupos sociales. El sentido común es, psicológicamente, lo que cada persona o grupo considera "lo natural" y "evidente" a un nivel que no es el de la demostración racional, sino el de las representaciones sociales y su carga simbólica y valorativa, que

se hallan en el nivel *intermedio* de que hablábamos, lejanos a la vida conciente y deliberativa. En efecto, esas representaciones simbólicas y valorativas se ubican en un nivel en general no-conciente o poco conciente de la psique. Por otra parte, la psicología social nos ha mostrado hasta el detalle que lo natural y evidente puede no serlo por igual para todos los grupos. Hoy en día vemos el derrumbe de la actitud cristiana ante la vida que, al desacralizarse, pierde evidencia en cuanto a sus exigencias éticas (aborto, esterilización, eugenesia, eutanasia, fertilización artificial). Estas exigencias éticas cristianas no son comprendidas por muchas conciencias, casi diríamos como si padecieran una ceguera invencible. Es el famoso proceso de *desacralización*. Llegará un momento, decía Jesús, en que los que os persigan y os maten creerán estar haciendo un servicio a Dios. Y Santo Tomás señala que lo que se aprende en la niñez adquiere fuerza de naturaleza y las ideas entonces adquiridas, en la adultez nos parecen "evidentes". Lo dice con motivo de los que creían en su tiempo que no era en absoluto necesario demostrar la existencia de Dios, pues -decían-, es evidente para cualquiera que Dios existe (para cualquiera que desde niño se crió con ese convencimiento y no encontró luego nada ni a nadie que lo contradijera, como su-

cedía en tiempos de la cristiandad medieval)⁴. Ni N. Señor ni Tomás pueden ser tomados por relativistas culturales. Jesús luchó toda su vida pública contra el "sentido común" de los escribas y fariseos que, por lo demás, habían trasvasado al pueblo.

Pues bien, hoy hay una serie de representaciones sociales (Moscovici, 1979) que se han encarnado en la cosmovisión espontánea e ingenua del hombre contemporáneo. Y que éste siente como "naturales" y "evidentes", como cosas seguras. Yo debo confesar que durante años me ha parecido evidente que la primera infancia era decisiva para la afirmación del Yo, para la autoseguridad o autoconfianza del individuo en sí mismo, sobre todo gracias a una buena relación materno-infantil. Creo que sigue siendo una buena hipótesis que no se puede echar así como así por la borda. Pero los logoterapeutas vieneses, particularmente Elisabeth Lukas (1995), me han obligado a revisar este supuesto, sin que me sienta obligado a desecharlo absolutamente. Lukas me hizo tomar conciencia de algo más profundo que la explicación psicologista. Ella utiliza el término *protoconfianza*. Veamos cómo, siguiendo a V. Frankl, se distancia de la tesis psicologista.

"Contrariamente a esto surge la pregunta, si la protoconfianza realmente se reduce a la CONFIANZA

4 - *Contra Gentes*, I, Cap.XI: "La costumbre, y sobre todo la que arranca de la niñez, adquiere fuerza de naturaleza; por esto sucede que admitimos como connaturales y evidentes las ideas de que estamos imbuidos desde la infancia". Guido Soaje Ramos, en su Curso de Ética, tomado por sus alumnos, nos parece que pone las cosas en su justo término en este tema del "relativismo cultural".

EN SERES HUMANOS (con mayúsculas en el original). Una confianza, que no sólo puede ser frustrada, sino que a veces ni siquiera fue desarrollada. ¿Es concebible la protoconfianza en un marco tan estrecho? ¿No se trata más bien de una profunda confianza a la vida de por sí, sean como fueren nuestros prójimos? ¿Se trata realmente de una imagen-reflejo de una experiencia humana buena o mala? ¿O es más bien un reflejo de una protovivencia no humana, la vivencia de haber sido llamado a la existencia, y por ende haber podido participar en el misterio de devenir ser humano, y de este modo en un sentido metafísico, ser deseado y amado desde un principio?”.

Atributos como la protoconfianza “no son adquiridos por la persona a través de la herencia, ni por medio de influencias de la educación, sino que le pertenecen desde sí mismo, por lo menos potencialmente; son atributos del espíritu humano. Herencia y educación únicamente proporcionan el marco, dentro del cual se pueden manifestar en el aquí y ahora”, concluye Lukas. A partir de esta lectura puse entre paréntesis lo que parecía “de sentido común” a mi acervo psicológico, que escondía, sin yo

advertirlo, una aceptación exagerada de la dependencia del ser de su entorno social, particularmente parental. Es decir una escasa conciencia del trasfondo determinista e inmanentista del fenómeno de la autoseguridad y autoconfianza que se oculta en sus defensores psicoanalíticos.

Conclusión

Esperamos haber puesto de relieve la necesidad de que la psicología y la filosofía se hagan cargo crítica pero desprejuiciadamente de los mutuos aportes. Los cultores de las ciencias humanas deben aceptar la inevitabilidad de un marco teórico filosófico a la hora de organizar y fundar su saber, al cual, a fuer de sinceros, hasta el momento se lo ve desquiciado y errático, cuando no dañino. Si encaráramos las actuales ciencias humanas con una actitud de apertura mental, sin pusilanimidad ni prejuicios, veríamos que de ninguna manera son inútiles, aún en el estado en que se encuentran. Pero también debemos esperar un mayor esfuerzo de los psicólogos por comprender la necesidad que tienen de marcos teórico-filosóficos bien asentados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATESON, G. (1969). *Metálogos*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo.
- BUYTENDIJK, F.J.J. (1966). *La mujer*, 2da. ed., Madrid, Rev. de Occidente.
- CANTIN, S. (1948). *Précis de psychologie thomiste*, Québec, Editions de L'Université Laval.
- CHOZA, J. (1991). *Conciencia y afectividad. Aristóteles, Nietzsche, Freud*, 2da.ed., Pamplona, EUNSA.
- ENNIS, M. A. (1981). *Psicoterapia simbólica*, Buenos Aires, López Lib. Ed.
- EY, H. (1967). *La conciencia*, Madrid, Gredos. Versión original (1963) Paris, Presses Universitaires de France.
- LUKAS, E. (1995). *Psicoterapia en dignidad*, Buenos Aires, Ediciones Paulinas.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- PEÑA VIAL, J. (1987). *Imaginación, símbolo y realidad*, Santiago, Ed. Univ. Católica de Chile.
- PITHOD, A. (1990). De lo no-conciente en el hombre. Para una revisión de la teoría del inconsciente, Rev. *ETHOS*, Buenos Aires, Vol.16-18, pp.167-182, Instituto de Filosofía Práctica.
- RODRÍGUEZ, V. (1993). *Los sentidos internos*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- SIMARD, A. (1956). *La nature de la cogitative d'après Saint Thomas d'Aquin*, Chicoutimi, Canadá. Ed. privada.
- TOMÁS DE AQUINO, *Contragentes*, I, cap. XI.
- VELAZCO SUÁREZ, C.A. (1974). *La actividad imaginativa en psicoterapia*, Buenos Aires, Eudeba.
- WATZLAWICK, P., y OTROS (1971). *Teoría de la Comunicación Humana*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo.
- WATZLAWICK, P. (1989) *¿Es real la realidad?*, Barcelona, Herder, 1989.

THE FRUSTRATED BUT NECESSARY RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY

Currents requirements of interdisciplinary researches suppose a previous development of theoretical frame to every science. This is an epistemological task. Psychologicals relations with philosophy are primmately with philosophical antropology and ontology. Psychology must be opened to Philosophy and viceversa. In this paper we develop summarly some examples of interrelations between two those kinds of knowledges.

Key words: Philosophy and psychology. Internal Senses. Theory of the unconsciousness. Cogitativa theory.

Datos y dirección del autor: Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Master en Psicología por la Universidad de Madrid. Doctor en Sociología por la Universidad de la Sorbona - París. Director del Centro de Investigaciones Cuyo (CIC). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor de Comportamiento Organizacional en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo.

Primitivo de la Reta 522, Dpto. K, Mendoza, C.P. 5500, Argentina.
Tel-fax (061) 29 25 63. E-mail: pithod@teletel.com.ar

**LA ECONOMIA DE LA EDUCACION:
CIENCIA BASICA PARA LA GESTION FINANCIERA
DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS**

Jaime Caiceo Escudero

Universidad de Santiago de Chile

El objetivo de este artículo es hacer un aporte al debate acerca de la importancia de la Economía de la Educación como inversión; y, al mismo tiempo, el de la Administración Financiera de la Educación en un contexto de autonomía de gestión por unidad educativa. Se subraya, a su vez, a la Economía de la Educación como una ciencia humanista, relacionando planificación con desarrollo y educación, precisando el origen y el objeto de esta nueva ciencia educacional y describiendo los diferentes momentos históricos de la relación que en Latinoamérica han tenido la Economía y la Educación.

Todo lo anterior analizado por un educador para efectuar un aporte a los educadores acerca de estas nuevas materias para los docentes.

Palabras claves: Economía de la Educación/ Administración Financiera de la Educación/ Autonomía de Gestión.

1. Introducción

Vivimos en un mundo demasiado influenciado por el positivismo y el pragmatismo, por lo mismo, demasiado tecnificado, en el cual muchas veces confundimos los medios para lograr un fin con el fin mismo¹.

A esta paradoja no se escapan las ciencias que nos preocupan en este momento: la Educación, la Economía, la Economía Educacional. Los "expertos" en esas ciencias, por defender la autonomía de sus campos u objetos de estudio, no consideran que si las ciencias existen y tienen un

1 - Estos planteamientos, tomados especialmente de Maritain, J. (1965), están desarrollados en Caiceo, J. (1979).

sentido se debe al hecho de la existencia humana, olvidan que la ciencia y la técnica no existen por sí mismas y para sí mismas sino *por y para* el hombre. Desde una perspectiva humanista, se debe visualizar la tecnología al servicio del hombre y la economía sujeta a la moral.

Por otra parte, la *Economía de la Educación* ha ido cobrando mucha importancia en los últimos decenios porque ya es generalmente aceptado que la educación es una inversión y no un gasto y, por lo mismo, no sólo el Estado debe hacer esa inversión sino que también las empresas y los propios interesados. A su vez, la gestión financiera de la educación también ha logrado grados crecientes de autonomía -influenciada por la economía social de mercado que indica que es mejor gestionar pequeñas y medianas empresas porque ellas generan más empleo y pueden convertirse en más productivas- y se postula como una posibilidad cierta que cada unidad educativa pueda gestionar sus propios recursos financieros, provengan de subvenciones o de ingresos aportados por los usuarios.

El objetivo de este artículo es hacer un aporte al debate existente acerca de estas materias en América Latina, subrayando a la *Economía de la Educación* como una ciencia humanista, relacionando planificación con desarrollo y educación, precisando el origen y el objeto de esta nueva ciencia educacional y describiendo

los diferentes momentos históricos de la relación que en Latinoamérica han tenido la Economía y la Educación.

2. La Economía Educacional como Ciencia Humanista

La confusión u olvido respecto al origen de las ciencias ha conducido al hombre contemporáneo a una grave y trágica situación. Ha creado, por ejemplo, la Economía, la Educación, la Técnica, etc. para ponerlas a su servicio; sin embargo, los resultados han sido los opuestos: el hombre al servicio de lo que él mismo ha creado². Por ello, muchos educadores viven en función de la tecnología educacional y no en función del educando; los hombres, en general, viven en función de la ley de la oferta y la demanda y no ésta en función del hombre, y mientras en Brasil, por ejemplo, hubo períodos en que se echaba al mar el café para que no bajara de precio, había muchos brasileños que no podían probarlo; las escuelas con excelencia académica dejan fuera a la inmensa mayoría de los alumnos por problemas de costos o de capacidades personales.

Un aspecto importante de reflexionar es señalar que la *Economía Educacional* ha sido creada por el hombre y existe para servirlo. No hay que olvidar que el hombre como persona es una unidad indisoluble de cuerpo y espíritu y que este ser, por

2 - Cfr. Buber, M. (1964, pp. 75-85).

su naturaleza misma, consta de inteligencia y voluntad, y por lo mismo, piensa y decide, razona y quiere, es libre y digno, etc. Sin embargo, a pesar de sus diferentes cualidades no es perfecto, pero tiene la posibilidad de adquirir muchas de aquellas que carece, o sea, es perfectible; es un ser inacabado, pero puede ir completándose; en ello radica la educabilidad del ser humano³.

Las cualidades que el hombre posee, ya sea en acto, ya sea en potencia (existenciales o posibles), se manifiestan como necesidades a satisfacer. Dada la complejidad de la naturaleza humana esas necesidades son de carácter material y espiritual. Dependerá del grado de satisfacción de las mismas, el grado de plenitud que el hombre alcance. Para la satisfacción de sus necesidades, la persona empieza aprehendiendo el mundo que le rodea, formándose así un conocimiento científico de ese mundo; luego se percata que modificando la realidad puede transformarla en algo útil para cubrir sus necesidades, creando, de esta forma, la técnica.

Sin embargo, quienes más ayudan al hombre a crecer y "ser más" de lo que es son los mismos hombres. Por lo mismo, se han ido conformando las sociedades. Lo importante es, empero, que en la sociedad se den las condiciones para promover un desarrollo integral, es decir, que abarque a todos los hombres y a cada uno en su totalidad.

3. Planificación, Desarrollo y Educación

Para lograr el objetivo final, planteado en el punto anterior, es necesario -utilizando el conocimiento científico y tecnológico existentes en beneficio de la humanidad- planificar ese desarrollo. Esta planificación será un simple *instrumento* para lograr el objetivo fundamental y último propuesto: desarrollo integral del hombre. Existen diversos planes de desarrollo; las características de cada uno van a obedecer al sistema político, social y económico presente en un momento dado en una sociedad.

Lo importante es que la planificación se realice respetando el pluralismo de la sociedad, creando el condicionamiento institucional que haga posible la participación en ella, para poder salvaguardar la libertad, conciliándola con la autoridad. Debe lograrse la mejor utilización de los recursos disponibles, provocando el menor costo social, a fin de alcanzar los objetivos generales y últimos de la sociedad; los objetivos generales persiguen obtener mejores niveles de vida, mayor justicia social, más oportunidades para sus miembros, etc; los objetivos últimos son cristalizar el mayor grado de satisfacción de las necesidades de cada persona, en particular, y de la sociedad, en general, a fin de alcanzar el mayor perfeccionamiento posible del hombre; corresponde a la conciliación del bien indi-

3 - Cfr. San Cristóbal, A. (1965, pp. 31-172).

vidual y del bien general en el *bien común*.

Un Estado elabora sus planes de desarrollo enmarcándolos en dos grandes sectores: el productivo y el social. El sector productivo abarca toda la actividad económica a través de la producción minera, agrícola, industrial, etc. del país. El sector social abarca, entre otros, la educación, la salud, la vivienda, el transporte y la defensa del país. Existen autores que a las actividades aquí denominadas productivas le llaman "sector de producción de bienes privados" y a las actividades del área social le denominan "sector de producción de bienes públicos y de interés social". En todo caso, todas las actividades de ambos sectores son instrumentos del plan de desarrollo; sin embargo, las actividades del sector social no son sólo instrumentos sino que además, generalmente, a través de ellas, se observa el resultado de todo el plan de desarrollo; si hay más educación, más salud, más vivienda, más transporte, etc., significa que el plan de desarrollo en su globalidad ha sido exitoso, siempre que ello sea efectivamente resultado de la actividad económica y no una simple ayuda social.

En el contexto anterior se entiende la *Economía Educacional* al servicio del hombre con el objeto de lograr su pleno desarrollo. Se hace indispensable que el plan de desarrollo de cada país contemple adecuada-

mente el planeamiento de su sistema educacional, teniendo contemplados los requerimientos escolares y de capacitación de acuerdo a las demandas potenciales reales y a las necesidades de personal calificado en sus diversas profesiones y niveles para el desarrollo productivo futuro.

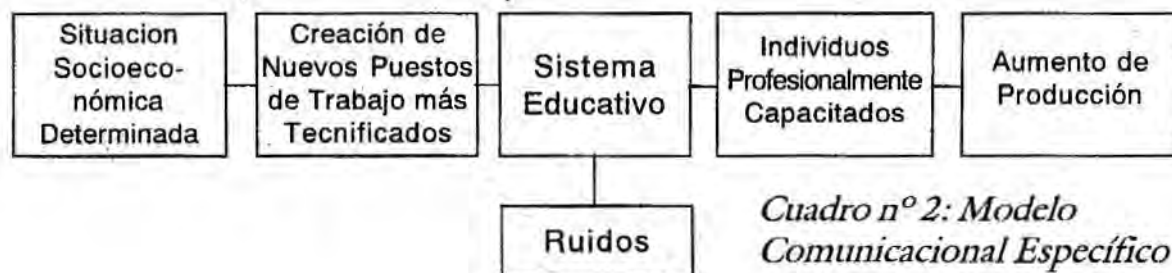
Desde un punto de vista sistémico, es fácil percibir una estrecha interdependencia entre los diferentes sistemas que interactúan en un país y hoy más bien a nivel mundial por la globalización del planeta; ellos son los sistemas económico, social, político, cultural y educativo. Todos están relacionados entre sí y lo que sucede en uno repercute en el otro, tendiendo siempre a un equilibrio sistémico. Sin desconocer esto último y que, por lo tanto, todos los otros sistemas repercuten en el sistema educativo, aquí sólo se mencionarán las relaciones entre el sistema económico y el educativo; ambos se necesitan mutuamente para lograr el desarrollo y, hoy especialmente, urge superar problemas de financiamiento e inversión en educación con mucha más fuerza que en el pasado si realmente se desea aprovechar la coyuntura histórica de Latinoamérica para alcanzar un nivel de región desarrollada. A continuación se presentan dos cuadros que ilustran el papel de "medio" que es la educación en relación al sistema económico⁴:

4 - Cfr. Colom, A. (1979, pp. 165-166).



En este cuadro se visualiza cómo un sistema económico se plantea determinadas metas a través de políticas económicas; éstas, gracias al sistema educacional que hace de medio, logra individuos más educados, los cuales modifican el sistema económico con su mayor preparación. Algunos individuos posiblemente no al-

cancen lo que se espera por desajustes subjetivos u objetivos (ruidos) con el sistema educativo; es posible que el sujeto de la educación no esté de acuerdo con la educación que se le entrega; no hay que olvidar que es necesaria la intencionalidad de educarse por parte del educando. Esta observación también es válida para el cuadro siguiente:



En el cuadro anterior se muestra el mismo esquema, pero en forma más precisa al señalar que una situación determinada de la Economía puede modificarse aumentando la producción, para lo cual se necesitan personas más calificadas para nuevos puestos de trabajo tecnificados; estas personas son preparadas por el sistema educativo.

4. Origen de la Economía de la Educación

La *Economía de la Educación* surge en el contexto de la ciencia

económica, la cual tiene como objeto fundamental la solución del denominado problema económico. Este último, a su vez, emerge por la existencia de las necesidades humanas, las cuales son de origen corporal y espiritual, dada la naturaleza del sujeto sustentante de las mismas. Como el hombre vive, además en sociedad, existen también las necesidades colectivas. Todas las necesidades humanas se han ido desarrollando con el progreso de la humanidad, transformándose en prácticamente ilimitadas; a nivel de necesidades individuales sólo podemos fijar el mínimo

de satisfacción, pero es imposible fijarles un máximo. Lo que satisface las necesidades se llama *bien*; existen "bienes libres" y "bienes económicos"; los primeros son ilimitados (aire, luz, calor solar, etc.), aunque ello últimamente se ha cuestionado por las transformaciones del mundo natural debido a los efectos en el medio ambiente por el desarrollo tecnológico, como, por ejemplo, el smog de las grandes urbes ha vuelto escaso el aire respirable; los bienes económicos, por su parte, son escasos y el obtenerlos involucra trabajo. De esta forma, podemos definir el problema económico como la adecuación de medios escasos y de uso alternativo a la satisfacción de necesidades múltiples y jerarquizables. La esencia del problema económico reside, por lo tanto, en que frente a necesidades ilimitadas existen bienes limitados.

La Economía es un instrumento que señala los pasos técnicos a seguir sin pronunciarse acerca de la justicia o injusticia de los objetivos propuestos; quien debe señalar aquello es la Ética. Desgraciadamente en los pocos siglos de historia de la ciencia económica ha existido un serio divorcio de la misma con la ética; muchas veces se ha olvidado al hombre construyendo sistemas impersonales, con fines en sí mismos, olvidándose que la Economía, como medio o instrumento que es, debe estar al servi-

cio del fin, que es la persona con su consiguiente perfección.

Generalmente, se piensa que la *Economía de la Educación* es de origen reciente. Sin embargo, la idea de que el conocimiento y el saber incorporados en la mano de obra favorecen considerablemente la productividad, se remonta al menos a Adam Smith, quien ya en 1867 declaraba que la educación es

*"la cultura que cada generación transmite deliberadamente a las que le sucederán, con el fin de tornarlas capaces por lo menos, de conservar y, si fuese posible, de aumentar el grado de mejoramiento alcanzado"*⁵.

Posteriormente, Marshall y Fisher han llamado la atención acerca de los lazos entre capital físico y capital humano; en la ex-Unión Soviética preocupó por más de 60 años la misma situación. A partir de la década del 50, superadas las crisis derivadas de las dos guerras mundiales, renace con fuerza la *Economía de la Educación*. A ello ayudó el hecho que en los países desarrollados hubo un fuerte incremento de la escolaridad y la necesidad de recuperar rápidamente el desarrollo perdido producto de las guerras.

Existen algunos autores, sin embargo, que ubican a la *Economía de la Educación* como ciencia independiente⁶, sólo a partir de 1960, cuando el profesor Schultz realizó sus planteamientos en la Universidad de

5 - Reproducido por Page, A. (1977, p. 18).

6 - Cfr. Mayor, J. et. al. (1986, p. 581).

Chicago⁷. Otros grandes impulsores de esta ciencia son Becker⁸ y Machlup⁹. Por otra parte, Blaug en 1972¹⁰ señaló que a esa fecha y desde 1955 él había encontrado 420 trabajos sobre temáticas económico-educacionales. Posteriormente, la UNESCO asumió un rol importante en el desarrollo de esta ciencia. En forma más reciente, la CEPAL ha hecho lo suyo.

5. Objeto de la Economía de la Educación

El objeto de la *Economía Educacional* hay que buscarlo en el cuerpo conceptual de la Economía porque es una rama de ésta, y no una Ciencia Pedagógica, aunque sí está estrechamente ligada a la Educación. Desde el ámbito de la educación quien más recurre a esta nueva ciencia es el Administrador Educacional para poder planificar mejor los objetivos de la enseñanza y emplear más adecuadamente los recursos que se destinan a la educación.

En el contexto anterior, se entiende que la *Economía de la Educación* tiene por objeto el estudio de los "bienes educativos", los cuales corresponden a una modalidad de servicios producidos por la sociedad. El bien educativo tiene las mismas características de cualquier bien econó-

mico: está afecto a la utilidad y a la escasez, ya sea para la persona, en particular, o para la sociedad, en general.

Las principales interrogantes que debe responder la *Economía de la Educación* a nivel macro-económico son, entre otras:

*"¿Cuánto debería gastar un país en educación y cómo debería financiarse dicho gasto?, ¿Cuál es la estructura óptima de la pirámide educativa, esto es, el número de personas en los distintos niveles y grados del sistema educativo? Por último, ¿qué contribución aporta la educación al desarrollo total de los recursos humanos y hasta qué punto se puede acelerar el crecimiento económico a través del control del crecimiento de los sistemas educativos?"*¹¹.

Sin embargo, el tema principal de la *Economía Educacional* está ligado estrechamente con el de la ciencia económica: la productividad. Por lo mismo, es muy importante verificar de qué manera se aprovechan mejor los recursos destinados a la Educación.

La *Economía de la Educación* puede ser objeto de estudio, tanto desde un punto de vista macro-económico, como micro-económico. En el primer caso, se persigue clarificar el bien educacional desde la perspectiva de un país o de la sociedad en

7 - Cfr. Schultz, T. (1961).

8 - Cfr. Becker, G. (1962).

9 - Cfr. Machlup, F. (1970).

10 - Cfr. Blaug, M. (1972, p. 92).

11 - Mayor, J. et al. *Op.cit.*, p. 580.

general. En el segundo caso, se estudia el bien educacional de cada individuo. La función principal de esta ciencia es, en todo caso, racionalizar la Administración de la Educación para que se logren los mayores beneficios al menor costo y con la mayor calidad posibles, tanto a nivel de la sociedad como de los individuos.

6. Diferentes Momentos Históricos de la Relación entre Educación y Economía en Latinoamérica

Por otra parte, la Educación ha tenido en relación a la Economía diversos momentos. Hasta la década del 60 no cabía duda, especialmente en nuestro medio latinoamericano, que la educación era fundamental para lograr un mayor desarrollo económico y, por ende, también social. En efecto, a mayor educación en un país es posible que sus habitantes tengan un mejor nivel de vida, es decir, -en términos actuales- una mejor calidad de vida. Mirado desde un punto de vista macro-económico las mayores posibilidades de desarrollo económico no pueden darse sin una adecuada educación científico-tecnológica, de acuerdo a los requerimientos del competitivo mercado abierto que existe hoy en el mundo en una economía globalizada. Hay que mantener un nivel acelerado de mejoramiento de la educación para mantener "in crescendo" la Economía. Lo anterior, sin embargo, supone que los países man-

tengan cada vez mayores puestos de trabajos con mayor necesidad de calificación, lo cual es un gran desafío. Desde un punto de vista microeconómico, sin lugar a dudas que, las esperanzas de una mayor educación significan una mayor expectativa de trabajos mejores y más remunerados, lo cual es imposible de lograr si a nivel macro-económico no se está dando un desarrollo sostenido que vaya abriendo cada vez mejores posibilidades laborales y de vida. En el contexto anterior se entiende que los países en vías de desarrollo, especialmente en nuestro continente, hayan incrementado los recursos económicos para la educación. Ello significó que los gastos públicos de estos países subieron entre 1960 y 1976 del 3,7% del PNB al 5,7%¹². Ello produjo una baja ostensible de la tasas de analfabetismo y un incremento fuerte de la escolaridad primaria y secundaria, principalmente, y en menor proporción la demanda universitaria.

Desgraciadamente, la crisis económica de fines de la década del 70 y comienzos de la del 80 -que condujo a la denominada década perdida para América Latina-, produjo una drástica disminución de los recursos del PNB para educación en los diferentes países, llegando en algunos casos a niveles inferiores a los que había en 1960. Ello produjo una profunda crisis en la educación que repercutió en todos los niveles del sistema educativo, pero principalmente a nivel uni-

12 - Cfr. Eichelbaum, A. M. (1991, p. 85).

versitario. El deterioro económico para la educación significó no sólo una disminución en las rentas de los docentes sino que principalmente un estancamiento en la mantención de la infraestructura de los establecimientos educacionales y una casi nula inversión en medios pedagógicos adecuados. Todo lo anterior significó una disminución de la calidad de la educación.

Frente a la problemática anterior surgió el planteamiento de la CEPAL en 1990: se hace imprescindible una recuperación rápida de las economías latinoamericanas. Para ello se propone la transformación productiva con equidad, adecuando a nuestra realidad la estrategia de desarrollo de los denominados "tigres asiáticos": Malasia, Singapur, Taiwán y República de Corea. Es crucial en la economía de mercado hoy vigente en gran parte del mundo que, los diferentes países adecúen sus sistemas productivos de acuerdo a sus ventajas comparativas y, de esta forma, poder competir adecuadamente con sus productos en el mercado mundial. En los países latinoamericanos es indispensable que se hagan esfuerzos, a su vez, para buscar mercados integrados para competir más adecuadamente en el mundo y en otros mercados más poderosos; el MERCOSUR es un buen esfuerzo en esa línea. Pero esa transformación productiva debe hacerse con equidad, es decir, que ella vaya en beneficio no sólo de unos

pocos sino también de las grandes mayorías; que ello implique la eliminación paulatina y sostenida de la pobreza porque ello llevará a un mayor grado de justicia social y, por lo mismo, de paz social, clima indispensable para seguir incrementando el desarrollo y, al mismo tiempo, elevar cada vez más el nivel de vida de las personas. Para poder efectuar en forma adecuada y eficiente, la mencionada transformación productiva con equidad, es fundamental que el conocimiento necesario para ello se entregue a través del sistema educacional. De esta forma, en la actual década, la educación se transforma una vez más en la palanca del desarrollo en nuestros países. En el mundo del futuro mediato el poder de las personas ya no radicará en la "propiedad de la tierra" -como lo fuera en la época agrícola, presente desde el hombre primitivo hasta fines de la Edad Media- ni en la "propiedad de las acciones de las sociedades anónimas" -propio de la época industrial en el mundo moderno y contemporáneo- sino que en el "conocimiento" que cada una de ellas posea -propio de la época cibernética o de la tercera ola, que ya comenzó en los países desarrollados-¹³.

Hay autores que indican desde hace más de veinte años que la educación formal, en la medida que esté orientada hacia la capacitación ocupacional, sería el mejor mecanismo para lograr un adecuado proceso de

13 -Cfr. CEPAL. (1992); Toffler, A. (1990); Drucker, P. (1990); Naisbitt, J. (1990).

desarrollo socio-económico¹⁴. Este aspecto es considerado también en el planteamiento de la CEPAL para esta década y ya existen algunos países que están proponiendo una reforma educacional en ese sentido. La propuesta de la CEPAL en cierta forma estaba insinuada en la Declaración de Yakarta de 1988, en donde se propuso un plan de acción de 33 recomendaciones políticas y 106 propuestas de acción, las cuales se pueden sintetizar en

*“que no es posible esperar a que se alcance el equilibrio externo y fiscal para mejorar la condición de los seres humanos, ni para ampliar la inversión en recursos humanos, pues esta última fortalece la capacidad institucional, productiva y científico-técnica, que constituyen la base de un desarrollo más estable y menos vulnerable”*¹⁵.

Por otra parte, se ha comenzado a valorizar significativamente la capacitación de los trabajadores como otro aspecto clave y a plazo inmediato para lograr la transformación productiva con equidad. La propia CEPAL plantea al respecto:

“La capacitación de trabajadores es una actividad que apunta simultáneamente a las dos grandes metas de la transformación productiva: el crecimiento y la equidad. Junto con aumentar la competitividad, amplía las

*oportunidades de desarrollo individual y colectivo”*¹⁶.

La capacitación incrementa la productividad, mejora la eficiencia de los procesos productivos, mejora la calidad de los productos y la tecnificación de las empresas. Desde la perspectiva de los recursos humanos, cuando ellos están más calificados, aceptan la innovación y los cambios y, al mismo tiempo, les impulsa a la creatividad, lo cual favorece el surgimiento de nuevas empresas a nivel pequeño y mediano, indispensables para aumentar el ritmo del crecimiento de la Economía. Por lo mismo, es fundamental en Latinoamérica incentivar rápidamente la creación de este tipo de empresas. Ellas son, a su vez, las que más puestos de trabajo ofrecen.

Entre los sectores más necesitados de capacitación para poder integrarse al sistema productivo, se encuentran los trabajadores activos que necesitan reciclaje para mantener sus puestos de trabajo, los jóvenes que buscan trabajo por primera vez y los trabajadores desempleados del sector informal.

7. Conclusiones

Pienso que los objetivos planteados en la *Introducción* se han logrado aunque sea suscitadamente en las

14 - Cfr. Agulla, J. C. (1973, p. 119).

15 - Cfr. Silva, H. (1993, p. 162).

16 - Cfr. CEPAL (1990, p. 121).

páginas precedentes. Lo importante ahora es seguir profundizando en esta área por los propios educadores, perdiéndole el miedo a la "cosa económica"; no es bueno para la educación que las investigaciones y motivaciones en el ámbito de la *Economía de la Educación* sean sólo por parte de los economistas. Las *Ciencias de la Educación* han tenido un gran desarrollo e impulso en los últimos años y en ello han efectuado un aporte interesante no sólo los grandes investigadores de la realidad educacional sino que también los propios actores del proceso educativo con la experimentación de las nuevas teorías pedagó-

gicas al interior de las aulas. También es importante que, en este nuevo ámbito educacional que emerge, los educadores sean activos participantes para alcanzar pronto en Latinoamérica -como ya se ha iniciado en Chile- una autonomía en los procesos educativos no sólo en los planes y programas propios por cada unidad educativa -como lo permite el Decreto No. 40 del 24 de enero de 1996 sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica en Chile- sino que también en la gestión administrativo-financiera de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABURDENE, P., NAISBITT, J. (1990). *Megatendencias 2000*, Bogotá, Norma.
- AGULLA, J. C. (1973). *Educación, Sociedad y Cambio Social*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BECKER, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *Journal of Political Economic*, Suplemento 70.
- BLAUG, M. (1972). *Economía de la Educación*, Madrid, Tecnos.
- BUBER, M. (1964). *¿Qué es el Hombre?*, Breviarios F.C.E., 5a. ed., México.
- CAICEO, J. (1979). *Reflexiones Filosóficas en Torno a una Teoría Curricular Personalista*, Escuela de Educación, U.C., Santiago de Chile.
- CEPAL. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CEPAL. (1990). *Transformación Productiva con Equidad*, 2a. ed., Santiago, Naciones Unidas.
- COLOM, A. (1979). *Sociología de la Educación y Teoría General de Sistemas*, Barcelona, Oikos- Tau.
- DRUCKER, P. (1990). *Las Nuevas Realidades*, Buenos Aires, Sudamérica.
- EICHELBAUM, A. M. (1991). *Sociología de la Educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MACHLUP, F. (1970). *Education and Economic Growth*, USA, University of Nebraska Press.
- MARITAIN, J. (1965). *La Educación en este Momento Crucial*, Buenos Aires, Desclée de Brouwer.
- MAYOR, J. (1986). et al. *Sociología y Psicología Social de la Educación*, Madrid, Anaya.
- PAGE, A. (1977). *La Economía de la Educación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- SAN CRISTÓBAL, Antonio. (1965). *Filosofía de la Educación*, Madrid, Rialp.

SCHULTZ, T. (1961). Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol. 51, No.1.

SILVA, H. (1993). *Políticas de Ajuste y Políticas de Desarrollo Social*, Brasilia, Clad.

TOFFLER, A. (1990). *El Cambio del Poder*, Barcelona, Plaza & Janés.

***THE ECONOMY OF EDUCATION: A FUNDAMENTAL
SCIENCE TO BE CONSIDERED IN THE ROL OF
FINANCIAL ADMINISTRATION OF SCHOOLS***

This paper is to give some general relevant ideas on the influence of economy in education as an investment, and, at the same time, the importance of an independent financial administration for schools. It will underline also the economy of education as an humanistic science, relating planification with development and education, pinpointing the origin and the goal of this new educational science and discovering the different historical moments that Latin America has had with economy and education.

This has been done by an educator so as to assist other educators in this new field of endeavour.

Key Words: The economy of education/ Financial administration of education/ Independent administration.

Datos y dirección del autor: Académico Chileno en la Universidad de Santiago de Chile, en la Universidad de Tarapacá y en la Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación. Profesor Invitado de la Pontificia Universidad Católica Argentina en Mendoza.

Avda. Suecia 1160, Santiago 9, Chile. Fax: 56-2-2097427.

DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL NIVEL Terciario

Hilda DIFABIO de ANGLAT

Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET

El presente artículo reseña un programa para el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora del texto expositivo y de las habilidades de pensamiento crítico. Estudiantes universitarios y docentes reciben sesenta horas de enseñanza. Los resultados apoyan la eficacia de un modelo de instrucción directa de las estrategias de comprensión lectora.

Palabras claves: comprensión lectora - nivel universitario
pensamiento crítico - psicología cognitiva.

El rendimiento académico poco satisfactorio -aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles¹- impulsa modelos pedagógico-didácticos de orientación cognitivista, que intentan remediar las deficiencias mediante la promoción del llamado *aprendizaje estraté-*

gico. Esto es, el *cognitivismo* es el enfoque dominante en este planteo, con sus aportes y sus limitaciones, que es necesario superar. Entre los primeros, un interés renovado en el aprendizaje escolar y, por ende, un conjunto de *investigaciones* que buscan efectivizar la llamada "validez eco-

1 - En nuestras muestras, en 1993/4, es deficiente el desempeño en la prueba de operatividad formal (mediana de 12 puntos, sobre el total previsto de 42); en un texto "cloze" que evalúa comprensión lectora de un texto informativo sobre tópico conocido, el 64% se ubica en el nivel instruccional (significa que, aunque el sujeto capta el contenido del texto y su estructura, evidencia fallas en la comprensión de un 25% del texto o más) y el 24%, en el de frustración (implica que son numerosos los errores de reconocimiento de palabras y que la comprensión es ciertamente deficiente -de un 50% o menos-); y la mediana de capacidad crítica (según el test de Watson-Glaser, 1980) corresponde al percentil 40. En 1995, en el promedio de los puntajes de las cuatro partes del instrumento preparado ad hoc para evaluar pensamiento crítico, la muestra no sobrepasa la mitad del test.

lógica”: el estudio fuera del laboratorio, en el aula o en condiciones lo más cercanas posibles a ella, con métodos, materiales y técnicas de evaluación transferibles a la situación áulica corriente. Entre las segundas, el *formalismo-funcionalismo* que parece sustentar algunas de las propuestas, limitación central de esta corriente como *teoría del procesamiento de la información*.

Para la implementación del programa de intervención, se parte de un modelo didáctico que combina cuatro *factores básicos del aprendizaje* (el llamado “tetraedro del aprendizaje”, Campione y Armbruster, 1985) y tres principios de secuenciación de la enseñanza. En el primer sentido, se intenta incidir con cierta sistematicidad sobre: la naturaleza del material (*características de los textos*: de tópico conocido en posición final para la experiencia metacognitiva inicial; que destaca la estructura mediante recursos enfatizadores; poco cohesivo para introducir la temática; párrafos o textos cortos con requerimientos puntuales para la ejercitación de las sub-habilidades de pensamiento crítico; etc.), las características del estudiante (específicamente, sobre el conocimiento previo; mediante, por ejemplo, organizador gráfico y técnica de restablecimiento e integración), las estrategias espontáneas e inducidas (la exposición se restringe al mínimo posible y se insiste en la elaboración del contenido a propósito de las actividades sugeridas: por ejemplo, estrategia de “enseñanza recíproca”, mapa conceptual,

resolución de a pares con la técnica de pensar en voz alta) y las tareas de criterio (interrogantes de paráfrasis y de inferencia para el recuerdo de información referida a los mismos; recuerdo libre; ítems de opción múltiple; Técnica de verificación de oraciones; cohesión, relevancia de la información y oraciones de apertura y de cierre, en el resumen; elaboración de paráfrasis, conclusiones y oraciones tópicas; situaciones problemáticas que evalúan las habilidades de pensamiento crítico). Respecto de los *principios de secuenciación*, la propuesta se basa en estrategias globales antes que locales, complejidad y diversidad crecientes. Se seleccionan las ayudas instruccionales de probada eficacia, aquéllas que en los trabajos empíricos promueven un incremento significativo, y se enfatiza el desarrollo de las *estrategias metacognitivas*, (planificación, “monitoreo”, autoevaluación y reparación de las deficiencias), porque la autorregulación incide positivamente no sólo en la ejecución sino en la transferencia y el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

Entre los programas de desarrollo intelectual, “Filosofía para niños” de Lipman confronta contenido significativo; específicamente, *El descubrimiento de Harry*, obra de lógica formal e informal, es de utilidad para abordar productivamente los cometidos filosóficos de imparcialidad y objetividad, relevancia, coherencia, búsqueda de razones como fundamento de la argumentación y las habilidades necesarias para la

indagación racional y el análisis crítico. Si bien esta obra está dirigida a alumnos entre 11 y 14 años, dado que nuestro planteo se orienta a estudiantes de carreras docentes y a maestros, resulta apropiada su consideración detenida, con los objetivos señalados, como parte de la formación y perfeccionamiento docentes.

Programa de desarrollo de las competencias para la comprensión lectora y el pensamiento crítico

Nuestro interés es implementar un programa que asuma la modalidad llamada "abordaje de encasillamiento o empotrado" (Prawat, 1991)² de las habilidades en el contexto de un contenido significativo. Se presenta como un curso denominado "Psicología cognitiva y su aplicación en el programa *Filosofía para niños* de Mathew Lipman" que se destina a alumnos de nivel terciario (universitario y no universitario) de carreras

docentes de 2º año en adelante y a docentes del tercer ciclo de la EGB³.

Las variables de la *comprensión lectora* se clasifican en dos grandes grupos: estructuras y procesos. El estudio de las estructuras subjetivas se reduce a la consideración del conocimiento previo. No es un objetivo *especial* la investigación de las estructuras afectivas (actitud general hacia la lectura e intereses), más allá de la preocupación constante por seleccionar y elaborar textos que satisfagan los requisitos mínimos de adecuación. Los procesos (Irwin, 1986), que no son secuenciales sino simultáneos, en el lector hábil son:

- De integración: empleo de índices de cohesión e inferencia a partir de los esquemas

- Macroprocesos: identificación de ideas principales, resumen y utilización de la estructura textual

- De elaboración: predicción, vínculo con el conocimiento previo y razonamiento

2 - Clasifica los enfoques que tratan de promover las habilidades de nivel superior en: 1) Abordaje de "situación de aislamiento", en el cual se enseñan separadamente del área, asignatura o contenido (por ej.: Feuerstein); 2) Abordaje de "encasillamiento o empotrado" de las habilidades en el contexto del contenido (Ennis) y 3) Abordaje de "inmersión", que considera contraproducente dedicar demasiada atención a la enseñanza explícita de las habilidades porque éstas se desarrollan naturalmente cuando los alumnos están comprometidos en una comprensión profunda del contenido (McPeck). De modo análogo, Maclure (Maclure y Davies, 1991, p. 13) distingue entre: 1) *Enseñanza explícita de las técnicas de pensamiento*, independientemente de las materias del programa escolar; ej.: de Bono y Feuerstein; 2) *Modelo de inculcación* o diseño de estrategias para transformar la enseñanza de las disciplinas de manera que se centren en el pensamiento; ej.: "Filosofía para niños"; 3) "Los que se interesan en aplicar el conocimiento cognitivo a la enseñanza del pensamiento, pero ven a éste como un subproducto de las disciplinas y pedagogías tradicionales, y siguen siendo agnósticos en lo que hace a los métodos especiales."

3 - Aprobado por Resolución Nº 104, del 22 de agosto de 1996, por la Dirección de Educación Superior, Cabecera Provincial de la Red de Formación Docente Continua, Provincia de Mendoza, con una duración de 60 hs. cátedra, cupo limitado por la naturaleza interactiva de la propuesta y evaluación sumativa escrita.

-Metacognitivos: identificación de las fallas de comprensión y reparación de las mismas.

Las habilidades de *pensamiento crítico* (pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas) se distinguen en: 1) interpretación; 2) análisis; 3) identificación de supuestos; 4) inferencia; 5) razonamiento inductivo; 6) razonamiento deductivo; 7) evaluación de argumentos; 8) evaluación de la credibilidad y 9) identificación de falacias. El punto de partida elegido es la introducción de elementos de Lógica informal⁴, a propósito del programa de Lipman (que consideramos con detenimiento) y de algunas situaciones problemáticas de los tests estandarizados en lengua inglesa que hemos traducido⁵ (ítems representativos no sólo para ejercitar las habilidades, sino también para confrontar aciertos y limitaciones de los tests estandarizados).

En cada sub-variable, se prevé una actividad (formal o informal) de evaluación diagnóstica que opere, además, como tarea introductoria y motivadora, alguna incidencia sobre la misma mediante un desarrollo con cierta sistematicidad y la aplicación de un instrumento de evaluación formativa (de proceso) en el marco de la llamada *evaluación dinámica*.

Secuenciación de los sub-temas y estrategias

A fin de mostrar la propuesta total, se enumera la secuenciación de los sub-temas y estrategias didácticas y de aprendizaje. Para su fundamentación, remitimos a un trabajo previo (Difabio, 1995); la exposición de los materiales empleados y de los resultados de la aplicación se halla en prensa:

1º Presentación del curso y de la modalidad de trabajo; *test de "cloze"*⁶.

4 - Disciplina de apoyo de las recientes conceptualizaciones de pensamiento crítico, que se ha convertido en un creciente programa de investigación (cada vez más filósofos y lógicos la abordan seriamente, con mayor profundidad y extensión); en una caracterización sintética, consiste en la aplicación de los conceptos y reglas de la Lógica a los *argumentos textualmente codificados*, con la finalidad de desarrollar dos conjuntos de habilidades: 1) análisis del argumento para identificar el postulado -la conclusión- y las razones de apoyo -las premisas- y 2) evaluación de las segundas.

5 - Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (1980); Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (1985); Cornell Critical Thinking Tests (Ennis, Millman y Tomko, 1985); California Critical Thinking Skills Test (Facione y Facione, 1990).

6 - Para su elaboración, se selecciona un tópico nuevo para los alumnos pero sencillo, a fin de introducir una de las temáticas del programa y motivar con un planteo ameno (Lipman siempre lo es). Si bien decidimos utilizar un texto lo más cercano posible a un texto "auténtico", en la elaboración de un "cloze" informativo, salvo que se trate de un tema puntual, hay por lo general necesidad de reestructurar el material para presentar un cierto desarrollo del tópico en una longitud razonable. Aunque se han señalado limitaciones al "cloze" como medida de la comprensión lectora (entre otras: evaluación de la comprensión

2º Estrategia de "enseñanza recíproca" (Palincsar y Brown, 1984) a propósito del primer tema del cuadernillo sobre Psicología cognitiva (Difabio y Villalba de Tablón, 1995), *El enfoque cognitivo; la revolución cognitiva*, a fin de introducir las cuatro estrategias básicas de la comprensión lectora: resumen, autointerrogación, clarificación y predicción.⁷

3º Pequeño grupo (dos alumnos) para elaborar una definición propia de aprendizaje en Psicología cognitiva, a propósito de las características

que se proveen, y luego cotejarla con las elaboradas por los otros grupos y con un buen ejemplo de resolución⁸.

4º Experiencias *metacognitivas* con dos clases de textos:

* Técnica de "pensar en voz alta"⁹ y tarea de evaluación de respuestas. En esta última, cada grupo recibe la lista de interrogantes de Wade (criterios de evaluación¹⁰) y dos interrogantes más preparados ad hoc¹¹ para evaluar la tarea de resolución de un alumno, a fin de encontrar una categoría para describirla y definir

de grupos de palabras, de la redundancia del lenguaje y de la capacidad para reconocer modelos familiares de expresión, más que de la comprensión lectora) nos parece un instrumento potente porque el desempeño, por lo menos en cada párrafo, depende de la capacidad del lector para anticipar la *macroestructura* y las deficiencias en dicha anticipación explican los errores inferenciales, en tanto el término que emplea el sujeto puede ser "válido" desde la relación intra o interoracional, pero inaceptable desde la macroestructura.

7 - La estrategia de "enseñanza recíproca" apunta a la promoción conjunta de los procesos de integración, de elaboración y los macroprocesos; su nombre obedece a que el docente y los alumnos asumen alternativamente el papel del primero. Dos de las cuatro estrategias lectoras son de aplicación permanente: el resumen y la formulación de preguntas sobre la *información tópica*; las otras dos son de aplicación selectiva: clarificación (revisar la comprensión y reconocer los puntos poco claros o "monitoreo" -por ej.: significados confusos de los términos y/o párrafos, referencia ambigua- y emprender *acciones de reparación*) y predicción (emplear las *claves estructurales y/o cotextuales* para elaborar una *hipótesis sobre el tópico del párrafo siguiente y/o información futura del texto*; requiere activar el conocimiento previo y anticipar expectativas que hacen más significativo al texto).

8 - "Para la Psicología cognitiva, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo orientado a la comprensión significativa de la experiencia, que supone el conocimiento previo y la actividad jerárquica de los procesos psicológicos involucrados." (Trabajo de dos profesores en Ciencias de la Educación).

9 - Los textos, que son informativos, reúnen las siguientes características (Wade, 1990): no más de 200 palabras, nuevo para el lector, pero de tópico familiar (uno trata sobre la nieve; el otro, sobre el gusano de seda) en posición final, sin título, dividido en segmentos de 1 a 4 oraciones. A medida que el alumno lee cada segmento, se le pide (mediante preguntas no directivas para educir hipótesis y expectativas) que informe de qué trata y qué claves textuales lo sugieren.

10 - 1) ¿Genera hipótesis?; 2) ¿Apoya las hipótesis con información del texto?; 3) ¿Relaciona el texto con el conocimiento previo o la experiencia?; 4) ¿Integra la nueva información del texto con el esquema activado? ¿Qué hace si la nueva información entra en conflicto con el esquema activado?

11 - 5) ¿Utiliza procesos de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo o interactivos? y 6) ¿Asume un "rol" activo o pasivo?

brevemente las características de su proceso lector¹².

* Un texto *cloze* sobre el tema del "conocimiento previo", que se aplica en forma grupal para que los alumnos vayan explicando las razones que fundamentan sus respuestas. Se conduce la reflexión sobre los resultados parciales de la tarea para promover la advertencia metacognitiva de las estrategias espontáneas e inducidas.

5º Test de *vocabulario* (evaluación diagnóstica indirecta del conocimiento previo¹³); texto sobre metacognición que destaca la estructura mediante *recursos enfatizadores*: subtítulos subrayados, señales de anticipación y expresiones tópicas¹⁴ en ne-

grita, conectivos lógicos en letra itálica, para incidir sobre la elaboración de preguntas y oraciones de síntesis. Las categorías de la información para calificar el recuerdo libre¹⁵ -actividad de evaluación- son: conceptual, primera/reciente (del primero y último párrafos) y general.

6º *Cohesión textual* en el modelo de Halliday y Hasan: texto para la evaluación diagnóstica del uso de conectores¹⁶ y desarrollo de la temática mediante (como en Freebody y Anderson, 1983) un texto poco cohesivo (anáforas poco claras, abundancia de sustitución y elipsis, ausencia de algunos conectores necesarios, interrupción del proceso macroestructural mediante información irrelevan-

12 - Las categorías de Wade son: 1) *comprende bien*, aplica procesos interactivos, elabora inferencias razonables, reconoce qué información necesita para confirmar su/s hipótesis, las descarta en función de la nueva información; 2) *no asume riesgos*, emplea procesos de abajo hacia arriba, un papel pasivo (usualmente contesta "no sé", repite partes *verbatim* o aventura una respuesta interrogativa); 3) *no integra*, desarrolla una nueva hipótesis paracada segmento, sin relacionarla con las previas o con la información considerada; curiosa mezcla de procesos de arriba a abajo y de abajo a arriba porque el esquema "del momento" guía la interpretación y no va más allá del segmento; 4) *impone su esquema*, se adhiere a su hipótesis inicial desestimando la información que la contradice, mantiene el esquema activado aún cuando se manifiesta inútil -un proceso exclusivamente de arriba hacia abajo-; 5) *cuenta una historia diferente*, en el extremo del proceso de arriba hacia abajo.

13 - Es una técnica útil porque una persona con un conocimiento considerable, conoce también vocabulario general y específico referente a un tópico: "Más que ser directamente importante, el conocimiento del significado de una cierta palabra es sólo un signo de que el individuo podría poseer el conocimiento necesario para comprender un texto." (Anderson y Freebody, 1981, p. 81).

14 - En la primera oración de los párrafos, porque se ha comprobado la superioridad de esta colocación para la derivación de la macroestructura.

15 - La investigación empírica (por ej.: Loman y Mayer, 1983) muestra que los recursos enfatizadores, particularmente las oraciones de anticipación y los conectores, evidencian efecto positivo en la comprensión y retención *del texto de dificultad media*: las primeras operan sobre la información supraordenada y la inferencia; los conectores, también en el recuerdo de información detallada.

16 - Se emplea el texto de Goldman y Murray (1992) de completamiento de los conectores faltantes (también como actividad evaluativa del nivel de partida).

te -el fenómeno de los "detalles seductores"-).

7º *Memoria de trabajo*: test de "Reading Span"¹⁷; para el desarrollo de la temática, se emplea un texto con la técnica de "inserción de preguntas", ayuda instruccional basada en el lector¹⁸ que parece incrementar la elaboración progresiva de la macroestructura y el recuerdo del texto informativo (Benton, Glover y otros, 1983).

8º Experiencia del efecto del *conocimiento previo* en la comprensión lectora mediante los paradigmas de "asignación de perspectiva"¹⁹ y "texto ambiguo"²⁰.

9º *Ausubel y el aprendizaje significativo*: organizador gráfico parcialmente completo (omisión de algunos términos claves) a fin de promover un proceso lector activo sobre los conceptos básicos del modelo ausubeliano.²¹

17 - Test preparado ad hoc, que imita el desarrollado en 1980 por Just y Carpenter. Consiste en la lectura de un conjunto de oraciones -no relacionadas entre sí, de entre 13 y 18 palabras-, presentadas una por vez (durante seis segundos), para la evocación posterior de la última palabra de las oraciones del conjunto. El fundamento de la técnica es que el sujeto con más capacidad funcional empleará menos memoria en el proceso de comprensión y luego tendrá esta capacidad residual para recordar los términos.

18 - El procedimiento consiste en presentar el texto por párrafos, uno por página, con las correspondientes preguntas al final de cada uno, para probar el efecto "directo" (sobre el recuerdo de información referida a las mismas) de interrogantes de paráfrasis y de inferencia. Glover y otros (1981) muestran que las tareas de comprensión lectora que exigen más apoyo en el conocimiento previo (paráfrasis y extensión lógica) determinan niveles más altos de recuerdo que aquellas que no lo requieren (reproducción de información *verbatim*). La evaluación prevista contiene también preguntas abiertas sobre tres niveles de información -*verbatim* (literal), paráfrasis e inferencia- respecto del aprendizaje intencional (sobre información marcada por las preguntas del texto) e incidental (información no destacada), al igual que el ya clásico estudio de Rothkopf.

19 - El texto relata el primer día de una niña en el Jardín de infantes y las perspectivas asignadas -tomadas de Grabe (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991)- son: diseñador de juguetes y psicólogo escolar. La variable dependiente se evalúa mediante recuerdo libre, en tres categorías proposicionales: 1) *superación de la ambigüedad*, paráfrasis de una unidad temática que revela la interpretación subyacente del sujeto, 2) *elaboración* o extensión apropiada y 3) *intrusión*, cláusula u oración no relacionada directamente con ninguna proposición del texto. La intención es mostrar que el esquema activado por la perspectiva asignada dirige la atención hacia la información congruente con él e incide en el recuerdo, integración y resumen de la misma.

20 - El texto (tomado de Reynolds, Taylor y otros, 1982, pp. 358-359) es una carta cuyo párrafo crítico relata un incidente entre dos adolescentes, que se entiende como una pelea con agresión física o -desde la subcultura de la comunidad masculina negra estadounidense- como un tipo de insulto verbal ("sounding"), ritual lúdico cuyo dominio genera estatus entre pares. De este modo se espera poner de manifiesto que el llamado *esquema cultural* conduce a "ver" el mensaje de una manera determinada.

21 - A diferencia del organizador previo, corresponde al mismo nivel de abstracción que el material por leer y emplea líneas y disposición espacial para mostrar la estructura textual y las relaciones entre los términos claves. Se ha comprobado (Alvermann, 1981) que este tipo de organizador provee "ideas anclas" para sustentar la nueva información de modo que el recuerdo de una idea sirve de clave de recuperación de otras.

10º Evaluación formativa de metacognición mediante la técnica de *calibración de la comprensión* respecto de un texto corto (aproximadamente de 250 palabras) pero difícil sobre el modelo ausubeliano: después de la lectura y retirado el texto, el alumno autoevalúa su comprensión en una escala de 1 a 4 y responde una prueba de Verificación de oraciones²².

11º *Estrategia de restablecimiento e integración*²³ a propósito de un artículo sobre una investigación del razonamiento (Ramírez, 1992-3); las actividades previstas son el resumen y una tarea de selección de información relevante²⁴.

12º Evaluación formativa de conocimiento previo con un texto en el

cual interactúan los contenidos y recursos considerados hasta ahora.²⁵

13º *Superestructura textual*: introducción de los patrones organizacionales a través de la clasificación²⁶ de textos cortos sobre el modelo ausubeliano, técnica útil para evaluar advertencia de la estructura (Meyer y Freedle, 1984).

14º Ejercitación de los patrones organizacionales: aplicación de los patrones gráficos a textos cortos²⁷; reestructuración de un texto desordenado (actividad extraescolar), uno de los paradigmas centrales de la investigación de la temática (Roller, 1990).

15º Evaluación diagnóstica de pensamiento crítico mediante la prueba preparada ad hoc en 1995.

22 - La *Técnica de Verificación de Oraciones* (de Royer y col.) representa cada oración del texto en una de las siguientes cuatro categorías: 1) original, 2) paráfrasis (que varía tantos términos como sea posible), 3) cambio de significado (alteración de una o dos palabras de la original para modificar el significado) y 4) distractor (consistente con el tema general del texto, con la misma estructura sintáctica y longitud que alguna oración original, pero sin relación semántica estricta con ninguna proposición del texto). Para cada ítem, el lector debe indicar si la oración es "vieja" o "nueva": la oración es "vieja" cuando es la misma (original) o significa lo mismo (paráfrasis) que alguna oración del texto; es "nueva" cuando su significado contradice la oración original (cambio de significado) o no se relaciona con ninguna oración del texto (distractor).

23 - Similar a un organizador previo, se focaliza en la integración de conocimiento de dos fuentes: la reseña anticipada del contenido y el texto (Mannes, 1994).

24 - Completar círculos con las ideas más importantes aprendidas y establecer las relaciones mediante flechas.

25 - Preparado ad hoc sobre la base de Yates y Chandler (1991) para que el alumno elabore ítems correspondientes a tres categorías: paráfrasis, extensión lógica (o conclusión derivada de la información provista) y oración tópica.

26 - Adoptamos la siguiente: 1) enumeración; 2) secuencia; 3) comparación/contraste; 4) causa/efecto; antecedente/consecuente; 5) problema/solución; pregunta/respuesta; 6) clasificación.

27 - El *patrón organizacional* del texto informativo contribuye a la comprensión global, porque el esquema que se activa durante la lectura induce expectativas fuertes que actúan en la derivación de la macroestructura. Como consecuencia, particularmente en el estudiante de buen nivel lector, incide en el tipo y cantidad de información que se recuerda; se observa mejor rendimiento en el texto con la *forma canónica del patrón y con signos lingüísticos que muestran explícitamente la estructura*.

16° Experiencias del programa *Filosofía para niños*, siguiendo las pautas didácticas que éste propone y en forma paralela a las actividades anteriores.

17° Ejercitación de las *sub-habilidades implicadas en el pensamiento crítico* (interpretación, análisis, razonamiento, clarificación, evaluación, autorregulación) mediante situaciones problemáticas de los tests estandarizados y material preparado ad hoc

(por ejemplo, la ejercitación de falacias lógicas de Beardsley).

18° Sistematización de las *falacias lógicas* consideradas por medio de la estrategia del mapa conceptual.

19° Evaluación sumativa de comprensión lectora: un nuevo texto "cloze" sobre estilos de aprendizaje (tomado de Beltrán Llera, 1992, pp.67-68)

20° Evaluación sumativa de pensamiento crítico.

Descripción de los resultados

Comprensión Lectora (Test de "cloze")

	Pre-test (%)	Post-test (%)
MEDIA	56.35	79.53
D.S.	10.70	7.125
MEDIANA	58.00	80.00
PJE. MÍNIMO	37.00	58.00
PJE. MÁXIMO	73.00	88.00

Pensamiento crítico

	Pre-test (%)	Post-test (%)
MEDIA	55.65	53.71
D.S.	10.82	11.56
MEDIANA	53.00	56.00
PJE. MÍNIMO	39.00	23.50
PJE. MÁXIMO	75.00	73.50

En comprensión lectora, los resultados permiten rechazar la hipótesis nula; esto es, se advierte una incidencia positiva del tratamiento ($\chi^2_{3,3} = 8$, $p = 0,046$). El nivel lector de frustración disminuye de

35% en la evaluación diagnóstica a 6% en la final; el nivel instruccional se mantiene (41% y 47%, respectivamente); el nivel independiente²⁸ se incrementa: pasa de 24% a 47%. En cambio, en pensamiento crítico no se

28 - Significa que el alumno lee con fluidez, precisión y comprende -por lo menos- el 90% del texto.

advierte ninguna incidencia. Este resultado no sorprende porque el énfasis del trabajo (y, por ende, el tiempo disponible) se orienta al desarrollo de las estrategias lectoras²⁹.

Conclusiones

La conclusión de investigadores y especialistas dedicados a la aplicación de los llamados "programas para enseñar a pensar" (Glaser, Sternberg, Marzano, Nickerson, por nombrar sólo algunos) es que se pueden desarrollar y fortalecer los procesos y estrategias cognoscitivas a través de una incidencia sistemática.³⁰

La investigación cognitiva ha mostrado que la forma en que se presenta el contenido, la cantidad y tipo de información que se incluye, las estrategias didácticas y las técnicas de evaluación, son responsables de las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos y que, si bien algunos programas se desarrollan en un ciclo lectivo o menos, los más elaborados se implementan como pro-

yecto común de la unidad académica durante, al menos, tres años. De allí que no podíamos tener *expectativas demasiado ambiciosas* sobre los efectos de nuestra intervención, si bien tratamos de concretar las características que debe reunir una propuesta de promoción de las competencias intelectuales (Chance, 1986)³¹. Probablemente este programa adolezca de uno de los defectos que para Chance es preciso evitar: *hacer demasiado* y, por ende, no proporcionar amplias oportunidades para ejercitar las habilidades que se intenta perfeccionar (exigencia de la "naturaleza longitudinal de las estrategias de aprendizaje").

Sin embargo, en general, los resultados nos parecen satisfactorios:

* El grupo es participativo, con un buen nivel de rendimiento académico pero escaso conocimiento previo en las temáticas que se desarrollaron.

* Las alumnas consideran la propuesta interesante y útil³² y juzgan productiva la modalidad de trabajo:

29 - En la investigación en curso, se está planificando un programa de Lógica informal también para nivel terciario.

30 - Por ej: el "Critical Thinking Program" (Chaffee, 1992) de LaGuardia Community College, New York, muestra que en el área lingüística, en los últimos 9 años, el 85% de los estudiantes ha aprobado el examen de egreso en Inglés en comparación con el 52% de aprobación en el resto de la cohorte; el 68%, el examen de Lectura vs. el 35%

31 - Entre otras, son: 1) el pensamiento requiere una enseñanza sistemática, 2) centralizada en los procesos de pensamiento, no en el producto, 3) que contemple las diferencias individuales.

32 - Por ejemplo, en una evaluación escrita anónima y en la entrevista, afirman:

* *Me pareció sumamente interesante y útil. Me gustó el hecho de que nosotras hiciésemos los test y trabajos para experimentar la dificultad de los mismos.*

* *El curso me ha parecido muy provechoso y positivo. Casi todos los temas eran nuevos para mí, y eso fue lo que más me gustó: la posibilidad de aprender nuevas estrategias, (...)*

* *Me gustó que cada encuentro se dividiera en una primera parte de desarrollo temático y una segunda de estudio de la obra de Lipman.*

* *Muy ameno: las horas de cursado se me pasaban volando.*

se insiste en la elaboración del contenido a propósito de las actividades sugeridas.

* Si bien consignan aspectos negativos³³, enumeran logros significativos³⁴ y transferencia de algunas temáticas y estrategias al aula³⁵.

* Algunas actividades resultaron particularmente amenas: la estrategia

de "enseñanza recíproca", las experiencias metacognitivas, el texto sobre la "naturaleza de la metacognición" con los recursos enfatizadores, el *Reading Span Test*, el organizador gráfico sobre la teoría ausubeliana, la Técnica de verificación de oraciones, la clasificación de los textos cortos según su estructura.

33 - Por ejemplo:

* No encontré mucha relación del tema de Ausubel con el contenido total del curso.

* Poco tiempo para ver todo lo necesario y contenidos muy elevados (no tengo ningún conocimiento lógico ni psicopedagógico).

* Recibía demasiadas cosas y no alcanzaba a organizarlas para mí.

* Fue algo totalmente novedoso, pero me cansaba tener que estar tan concentrada.

* Algunos textos resultaron medio "complicados". Además, me costó interpretar algunas consignas.

34 - Por ejemplo:

* Cambió mi manera de estudiar en el sentido de que ahora analizo mejor lo que leo.

* Ahora, cuando hago un trabajo práctico o estudio, estoy más pendiente de la estructura del texto (por ejemplo, conectores que relacionan, que oponen, etc.). Me ha servido bastante: cuando estudio, estoy más consciente de cómo estoy comprendiendo.

* Estoy más crítica ante lo que leo. Lo noté en las dos materias que estudié para los exámenes. También he desarrollado el hábito de traer el conocimiento previo al nuevo texto.

35 -

* Apliqué algunas estrategias de comprensión lectora; por ejemplo, algo parecido al trabajo de topicalización (se refiere a los textos de Wade) con un texto literario (un cuento de Eco), con la técnica de Lipman, que los alumnos propongan los temas de debate y se elabore previamente la agenda de discusión.

* Apliqué en 4to. grado el tema de los cuantificadores. Les di un trabajo sobre las oraciones de Lipman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, Donna (1981). The Compensatory Effect of Graphic Organizers on Descriptive text, *Journal of Educational Research*, 75(1), 44-48.
- ANDERSON, Richard y FREEBODY, Peter (1981). Vocabulary Knowledge. En: GUTHRIE, J. (ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*, Newark, International Reading Association, 77-117.
- AUSUBEL, David (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, 4a. reimpresión de la 2da. ed., México, Trillas. Trad. del original estadounidense de 1968.
- BEARDSLEY, Monroe (1950). *Practical Logic*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- BELTRÁN LLERA, Jesús (1992). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BENTON, Stephen, GLOVER, John y otros (1983). Decision Difficulty and Recall of Prose, *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 727-742.
- CAMPIONE, J. y ARMBRUSTER, B. (1985). Acquiring Information from Texts: An Analysis of Four Approaches. En: SEGAL, J., CHIPMAN, S. y GLASER, R. (eds.). *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- CHAFFEE, John (1992). Critical thinking skills: the cornerstone of developmental education, *Journal of Developmental Education*, 15(3), pp. 2-8 y 39.
- CHANCE, Paul (1986). *Thinking in the classroom. A survey of programs*, New York, Teachers College Press.
- DIFABIO, Hilda (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico. Líneas de investigación y pautas pedagógico-didácticas en el nivel medio y universitario*, Buenos Aires, CIAFIC Ediciones.
- DIFABIO, Hilda (1997). Cualidades psicométricas del test de 'cloze' en la evaluación de la comprensión lectora, *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XXIX(1), 157-184.
- DIFABIO, Hilda (en prensa). *Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel universitario*.

- DIFABIO, Hilda y VILLALBA de TABLÓN, Marisa (1995). *Teorías contemporáneas del aprendizaje. Parte I: Psicología cognitiva*, Buenos Aires, CIAFIC Ediciones.
- ENNIS, Robert, MILLMAN, Jason y TOMKO, Thomas (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X y Level Z. Manual*, 3a. ed., Pacific Grove, Midwest Publications.
- ENNIS, Robert y WEIR, Eric (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Test, Manual, Criteria, Scoring Sheet. An instrument for teaching and testing*, Pacific Grove, Midwest Publications.
- FACIONE, Peter y FACIONE, Noreen (1990). *Test Manual: The California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Form A and Form B*, Millbare, The California Academic Press.
- FLIPPO, Rona y CAVERLY, David (eds.) (1991). *Teaching Reading And Study Strategies at the College Level*, Newark, Delaware, International Reading Association.
- FREEBODY, Peter y ANDERSON, Richard (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294.
- GLOVER, John y otros (1981). Distinctiveness of Encoding: The Effects of Paraphrasing and Drawing Inferences on Memory from Prose, *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 736-744.
- GOLDMAN, Susan y MURRAY, John (1992). Knowledge of Connectors as Cohesion Devices in Text: A Comparative Study of Native-English and English-as-a-Second-Language Speakers, *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 504-519.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*, London, Longman Group.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- JUST, Marcel y CARPENTER, Patricia (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory, *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- LIPMAN, Mathew (1993). *El descubrimiento de Aristóteles*, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A. Trad. y adaptación de Gloria Arbonés, Walter Kohan y Vera Waksman.

- LIPMAN, Matthew (1989). *El descubrimiento de Harry*, 2a. ed., Madrid, Ediciones de la Torre. Trad. del original estadounidense.
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederick y otros (1988). *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a "El descubrimiento de Harry Stottlemeier"*, Madrid, Ediciones de la Torre. Trad. y adaptación del original estadounidense.
- LOMAN, Nancy y MAYER, Richard (1983). Signaling Techniques That Increase the Understandability of Expository Prose, *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 402-412.
- MACLURE, Stuart y DAVIES, Peter (comps.) (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa. Trad. del original inglés de 1991.
- MANNES, Suzanne (1994). Strategic Processing of Text, *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 577-588.
- MEYER, Bonnie y FREEDLE, Roy (1984). Effects of Discourse Type on Recall, *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- PALINCSAR, Annemarie y BROWN, Ann (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities, *Cognition and Instruction*, 1(1), 117-175.
- PRAWAT, Richard (1991). The value of Ideas: The Immersion Approach to the Development of Thinking, *Educational Researcher*, 20(2), 3-10.
- RAMIREZ, José (1992-3). Los efectos de la educación superior en el desarrollo de las habilidades de razonamiento de los estudiantes, *Planuic*, 11/12(18/19), 145-151.
- REYNOLDS, Ralph, TAYLOR, Marsha y otros (1982). Cultural schemata and reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 17(3), 353-366.
- ROLLER, Cathy (1990). The interaction of knowledge and structure variables in the processing of expository prose, *Reading Research Quarterly*, 25(2), 79-89.
- ROSENSHINE, Barak y MEISTER, Carla (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- ROYER, James, MARCHANT, Horace y otros (1990). The Prediction of College Course Performance from Reading Comprehension Performance: Evidence for General and Specific Prediction Factors, *American Educational Research Journal*, 27(1), 158-179.

- ROYER, James, LYNCH, Douglas y otros (1984). Using the Sentence Verification Technique to Assess the Comprehension of Technical Text as a Function of Subject Matter Expertise, *American Educational Research Journal*, 21(4), 839-869.
- SADOSKI, Mark, PAIVIO, Allan y GOETZ, Ernest (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative, *Reading Research Quarterly*, 26(4), 463-484.
- WADE, Suzanne (1990). Using think alouds to assess comprehension, *The Reading Teacher*, 43(7), 442-451.
- WATSON, Goodwin y GLASER, Edward (1980). *Critical Thinking Appraisal*, San Antonio, The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich.
- YATES, Gregory y CHANDLER, Margaret (1991). The cognitive Psychology of Knowledge: Basic Research Findings and Educational Implications, *Australian Journal of Education*, 35(2), 131-153.

ENHANCING READING COMPREHENSION AND CRITICAL THINKING SKILLS AT THE COLLEGE LEVEL

The present article reports an instructional treatment for enhancing expository text comprehension and critical thinking skills. College students and teachers were instructed during sixty hours. The results are interpreted as support for the efficacy of direct instruction paradigm for teaching reading comprehension strategies.

Key Words: reading comprehension - college level - critical thinking - cognitive psychology.

Datos y dirección del autor: Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía y Planeamiento de Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Rca. Argentina). Desde 1981 ha ejercido la docencia en Institutos de formación docente y en la Universidad Católica Argentina, Mendoza, y ha trabajado en la investigación como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); en julio de 1992 ingresa a la Carrera de Investigador en el mismo organismo. Ha publicado varios artículos sobre los resultados de dichas investigaciones.

CIC. Primitivo de la Reta 522, Dpto. K, Mendoza, C.P. 5500, Argentina.
Telefax (061) 292563.

**INTROPUNICIÓN VS. ACTIVISMO:
DOS PERFILES PSICOSOCIALES DE RESPUESTA
EN MUJERES UNIVERSITARIAS**

*Miriam Aparicio de Santander
CONICET
U. N. Cuyo*

El estudio es parte de una investigación en la que abordamos interrelaciones entre los subsistemas de personalidad y socio-cultural, partiendo de una hipótesis general de semi-dependencia y en un intento de develar "*patterns*" de respuestas psicológicas en su relación con condicionantes contextuales. El análisis, efectuado desde un modelo multidimensional, fue precedido de la adaptación de los instrumentos (Cuestionario de Maudsley, CEP para la dimensión "intropunición", encuesta semiestructurada para "extropunición", entre otros). Estos fueron aplicados a diferentes muestras de sujetos normales y neuróticos para controlar la dimensión intro/extropunición. La del presente trabajo estuvo constituida por universitarias por dos motivos: son una franja privilegiada del subempleo estructural y, por ende, habiendo alcanzado el nivel educativo superior, adolecerían de un marcado desequilibrio de status. Los resultados confirman lo atisbado en la literatura. Surgen dos "*patterns*" diferentes de respuesta psicosocial conforme al perfil de inconsistencia de status. La combinación de status adscripto alto con status adquirido bajo (ocupacional) deriva en respuestas *intropunitivas* (somatización, autoculpa, stress); el "*pattern*" inverso -status adscripto bajo/adquirido alto (línea educacional)- conlleva, en cambio, *extropunición* (inconformismo, rebeldía). Ambas respuestas psicosociales en universitarios son riesgosas en Argentina, en donde se incrementa el porcentaje de mujeres que, aún teniendo status de origen medio-bajo, llega a la Universidad pero no logra insertarse satisfactoriamente en el mundo laboral en el actual marco estructural.

Palabras claves: inconsistencia de status, stress, inconformismo, anomia, nivel universitario.

Introducción

El presente estudio tiene por objeto dilucidar una problemática común en marcos de subdesarrollo: la de la inconsistencia de status en graduados universitarios de la última década y sus consonancias en el plano psicosocial. En él se realiza un pretest de hipótesis elaboradas en otros contextos (Jackson, Burke, Lenski, Benoit-Smullyan, Dillon Soares, Hollinshead y Redlich) y, en nuestro país, particularmente, por P. Heintz desde la teoría de las tensiones estructurales. Concretamente: se analizan *los diferentes perfiles de respuesta psicológica asociados a la posición alcanzada en el mercado luego de la obtención del diploma y la situación sociológica de base de mujeres universitarias*. Lo psicosocial en este marco es considerado, pues, no en cuanto condicionante sino en cuanto efecto de un determinado nivel de logro.

La cuestión nos parece importante por dos razones: a) aumentan cada vez más las universitarias en Argentina y es más acusado el estancamiento estructural, lo que permite prever un alto índice de inconsistencia en ese sector para los próximos años entre el status educacional (alto) y el ocupacional (bajo en relación al

primero); b) pese a ser el cuadro típico de contextos subdesarrollados, no ha merecido la atención de políticos, economistas y autoridades en general. El análisis suele resolverse en el plano "macro" olvidando las respuestas esperables en el plano "micro" que, al revertir sobre el sistema, no hacen sino reafirmar la crisis estructural.

Previo a avanzar, definamos "inconsistencia de status".

La inconsistencia de status se presenta cuando los status del sujeto ocupan diferente rango (alto status étnico/origen y bajo status educacional o, por tomar otro caso, alto status educacional y bajo status ocupacional). El núcleo pasa por el desequilibrio. Es propio, por lo demás, de las situaciones de cambio, subdesarrollo y transición, situaciones en las que el sujeto habiendo alcanzado ciertos logros en un plano no puede ubicarse en posiciones congruentes con el mismo (en países no desarrollados el status educacional se adelanta siempre al económico y ocupacional, con lo cual se origina un desfase grave por sus consecuencias).

Las respuestas a la crisis que representa tal inconsistencia, de acuerdo con lo teorizado y observado en investigaciones anteriores nuestras en la línea¹, varían según *perfiles*:

1 - En estudios anteriores apareció la problemática global, no en graduados. La incongruencia de status aparecía signando de distinta manera a las tres generaciones consideradas: la de encuestados, sus padres y abuelos. En la última, con un bajo nivel educacional fue posible la movilidad, el ascenso socioeconómico aunque nunca étnico. La incongruencia pasó entonces por la relación status de origen/status económico pues un rango "étnico" bajo se conjugó con posibilidades de crecimiento económico, línea que particularmente interesaba a los inmigrantes dispuestos a "hacerse la América". En la segunda

* Cuando confluye un alto status de origen y bajo status adquirido (ocupacional) la respuesta habitual es intropunitiva (stress, somatización, autculpa).

* La combinación, en cambio, de bajo status adscripto (origen) y alto adquirido en un plano (educación universitaria) y bajo en otro (insatisfacción laboral), genera respuestas extropunitivas (inconformismo anómico o revolucionario).

Cabría esperar, pues, con mayor frecuencia, respuestas del primer perfil en sujetos pertenecientes a los estratos sociales más altos que no alcanzarían, bajo la actual crisis ocupacional, altos niveles de cristalización de status o, al menos, acordes a su origen social hallándose muchos subocupados, contratados, etc.

La respuesta ideológica que conlleva "una vuelta contra el sistema" sería más típica de los estratos más bajos en situación de transición.

Lo importante a nuestro análisis es que dada la situación actual de América Latina (estancamiento, desempleo, rigidización del mercado, altos niveles de anomia, etc.) el perfil

más extendido es el último y, por ende, también lo sería el tipo de reacción. Esto es: son más los sujetos que teniendo un status de origen bajo van alcanzando por la vía educacional o política -los tradicionales canales de ascenso social- un status adquirido relativamente alto. Pero, estos sujetos que "llegaron" por el camino de la educación, hallan las puertas cerradas a la salida en el sector productivo (subocupación, desempleo, etc.). La derivación es esperable: inconformismo generalizado. El cuadro, por lo demás, es particularmente grave en Argentina atendiendo al alto nivel educacional y terciarización.

Este último es, también, el perfil más común entre nuestras mujeres universitarias (1980-1990): siendo la mayoría de origen social medio-bajo logran diplomarse. No obstante, el nivel ocupacional alcanzado dista del esperado o sufren los efectos del "desempleo estructural", fruto de un flagrante desfase entre el sistema educativo y productivo. La distancia entre los dos rangos en juego se afianza y la inconsistencia se vuelve evidente: bajo status de origen/alto status educacio-

generación, la de padres, la problemática se volvió menos patente guardando una mayor relación el nivel educacional con la posición socioeconómica y, estrictamente, ocupacional. En la generación de encuestados o jóvenes, por fin, la incongruencia volvía a emerger con matices estremecedores comparada con la de sus padres y abuelos. Pero esta vez los "papeles se habían invertido": con una alta educación o mayor que la de sus predecesores no era ya posible ascender, "hacerse un lugar acorde a la formación académica" en el plano ocupacional. A la conquista en el dominio educacional se acoplaba un estancamiento estructural cada vez más notorio volviéndose la problemática más acusada entre los sujetos con altos niveles educacionales. Esta situación nos preocupó como fenómeno pero también por sus consonancias psicosociales y habiendo advertido que -por la misma definición de inconsistencia- ésta es más grave allí donde mayores son las distancias entre status que debieran estar en un mismo nivel, decidimos comenzar estudios exhaustivos con *universitarios*.

nal/bajo status ocupacional sumado a menores ingresos que el hombre a igual puesto y educación.

A ello se agrega otro problema: tal inconsistencia tiende a afirmarse en un marco de incremento de la matrícula femenina en las universidades y la lucha por una mayor presencia en el mercado laboral por diversos motivos: necesidad de mayores ingresos en el hogar, separaciones, emancipación, desocupación masculina unidas a la mayor educación alcanzada.

MÉTODO

Muestra

La muestra estuvo constituida por 516 graduados de dieciocho carreras de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) en el lapso 1980-1993². El muestreo fue estratificado y de arranque aleatorio. El intervalo de confianza fue del 95% y el margen de error del 4,4%.

Instrumentos

Se complementaron técnicas cuanti-cualitativas: encuesta semiestructurada, entrevistas en profundidad, historias de vida y anecdótico. Asimismo, a los efectos de observar el comportamiento de algunas variables psicosociales (locus de control, stress, agresividad, autoestima) se aplicaron tests, algunos validados en

el medio por la autora (Medical Inventory of Maudsley, CEP, Rotter). El análisis se efectuó en dos instancias: productos y procesos.

Procedimiento

1. Relevamiento de datos en legajos que cubren más de una década.

2. Aplicación de las técnicas mencionadas. Siendo un estudio longitudinal, el seguimiento se efectuó en domicilio por cuanto los graduados, como resulta obvio, están fuera del sistema.

RESULTADOS

En el plano de las cifras (cuantitativo), tanto en las variables que conciernen al mundo académico como ocupacional, las respuestas mostraron perfiles próximos para varones y mujeres. Con todo, existen distancias más notorias en dos aspectos: expectativas e ingresos³, que "tocan" lo psicosocial desde el remanido ángulo de la discriminación y generan inconformismo generalizado.

La problemática merece ser analizada pues aparece doblemente en nuestras graduadas desde la perspectiva de la inconsistencia. En efecto, tanto la diferencia de ingresos como de expectativas contribuyen a la conformación de dos diferentes perfiles de inconsistencia: a) alto nivel educacional/ más bajo nivel eco-

2 - Se trabajó con todas las Facultades, excepto la de Derecho, Odontología y Artes.

3 - Las diferencias fueron estadísticamente significativas y llevaron al rechazo de la hipótesis nula.

nómico relativo, por un lado; b) bajo status adscripto étnico/ alto nivel educacional unido a altas expectativas, por otro (las mujeres provenían, precisamente, de las capas sociales más desfavorecidas).

En el plano psicosocial, en cambio, emergen diferencias, aunque no siempre con valores estadísticamente significativos. De todos modos, siendo éste un trabajo que pretende superar el mero análisis cuantitativo del fenómeno, la confluencia de variables en un sentido algo más negativo para la mujer nos interesa y parece importante por cuanto tras el cuadro -(al modo de condicionantes) o siguiéndole (al modo de efectos)- hay respuestas psicosociales poco conducentes desde el ángulo personal y social.

¿Cuáles? Contra lo esperable a la luz de ideologías vigentes o de una psicosociología espontánea, prevaleció antes que la autculpa, la conducta extropunitiva. Era, por lo demás, lo esperable conforme a lo teorizado atendiendo a la confluencia de los factores en juego: la situación de origen (variable de base); las expectativas (factor psicosocial), la ubicación en el mercado (componente estructural) y la carrera seguida (componente pedagógico-institucional).

Repasándolos: las mujeres provenían de capas sociales más bajas; llegan, no obstante, a la Universidad pero -entre otros muchos factores- la preferencia por las llamadas "ciencias blandas" se traduce en una peor situación ocupacional una vez gra-

duadas. Con ello, las expectativas iniciales, más marcadas que entre los varones, se diluyen bajo la realidad estructural. Siendo sus niveles de realización más altos que los alcanzados por sus madres, no resultan suficientes para cubrir sus esperanzas. Y el inconformismo afloró. Dicho en términos de inconsistencia, prevaleció el segundo perfil (bajo status adscripto/ alto-bajo adquirido) y respuesta asociada.

Lo grave radica en que este inconformismo se vio acompañado de otros ingredientes: una anomia más marcada que entre los varones. Esto permitiría hablar de un inconformismo anómico o "psiquiátrico" (Heintz). De hecho, al inconformismo más marcado se sumó un mayor pesimismo de perspectiva, una más débil creencia en el progreso personal y social, una conciencia más acentuada de escaso apoyo social y mayor discriminación y, al fin, esperanzas algo más debilitadas.

Graves son también las consecuencias del síndrome: agresividad y descontento desplazados hacia afuera. La expresión es entonces la rebeldía, la inaceptación generalizada de una situación que escapa al esfuerzo, a las expectativas, al control personal.

Reviendo: nuestras graduadas han luchado para terminar sus estudios universitarios pues, dijimos, contaron en mayor proporción que los varones con circunstancias socioeconómicas desfavorables. Era lógico en ese contexto esperar que no se auto-

culparan del relativo fracaso socio-profesional sino que se lo atribuyeran a las estructuras. Pero al hacerlo, y he aquí lo decisivo, colocan la fuente de control afuera, en donde el mayor peso lo tiene el destino, el azar, la suerte y esto, en lugar de aumentar la proclividad hacia el cambio y la disposición de los medios para ello, bien puede derivar en una respuesta paralizante, en un repliegue a la vista de las circunstancias... Por eso hablamos de inconformismo "anómico".

Bajo él, una pérdida importante es la de proyecto del futuro, siempre ligado al progreso en nuestro oficio. A partir de estos síntomas se configura un cuadro psicológico que inicialmente se presenta como una depresión reactiva paralizante, el mundo se desarma. Pero en una segunda etapa, da lugar a un gran monto de agresión latente, al sentir fundamentalmente injusta la situación laboral a que es condenado bajo el vertiginoso cambio. Y si la desocupación aumentara y tocara a la gran masa crítica, la reacción podría darse ya en cadena y la inseguridad se convertiría en un elemento contagioso y colectivo.

Tanto la respuesta intropunitiva como la última nos descubren una crisis profunda, crisis que se agudizaría de no hallar la mujer respuestas en el medio que se correspondan con sus altas expectativas.

Pero cualquiera fuera, resultaría peligrosa para un país que pretende despegar: pues las estructuras sin las personas simplemente no son.

DISCUSIÓN

Resultados de estudios internacionales arrojan que entre los que sufren problemas en el área empleo es más típica la respuesta intropunitiva (Jahoda, 1987) estando el fervor revolucionario, en cambio, más extendido entre los desempleados o subempleados que cursan la Universidad.

Con todo, la posibilidad de esta respuesta también entre los graduados -advertida por nosotros en investigaciones anteriores- representa un alerta para las autoridades y podría tener, en el largo o mediano plano, serias consecuencias políticas de raíces psicosociales, aunque todavía para algunos el peso de lo psicológico resulte poco creíble. Dice Jahoda -refiriéndose a lo acaecido en Marienthal- que sus "eternos parados" hubieran prestado adhesión ideológica al primero que les ofreciera trabajo pues, frente a esta carencia, el compromiso ideológico no tenía ya sentido en sus vidas.

Por cierto, bajo la compleja problemática habrá que computar el rol central que juegan las expectativas y, para ser más precisos, las expectativas que se vieron frustradas. Es sabido que los cambios estructurales van modificando las situaciones y, a veces, entre lo esperado y lo hallado una vez recorrido el camino llamado Universidad hay una brecha profunda.

El problema está, precisamente, en que la conjunción de altas aspi-

raciones y bajo nivel de realización es "caldo" privilegiado para el conflicto por cuanto la frustración será mayor allí donde existieron mayores aspiraciones, donde se arriesgó más y hubo mayor esfuerzo y compromiso.

Concretamente, frente a la actual coyuntura que muestra una desarticulación Educación Superior/Empleo y afecta, entre otras muchas dimensiones, la psicosocial habrá que rever qué relación guardan -en nuestro marco y hoy- las tasas de desempleo y reales condiciones de empleo con los indicadores de patología social.

Jahoda dice al respecto que "...no hay una evidencia sistemática que demuestre que el proceso de adaptación a la situación actual vaya a tener como resultado la resignación y la apatía, como ocurrió entonces (aludiendo a la Gran Depresión). Teniendo en cuenta el menor grado de privaciones físicas y el mayor nivel de aspiraciones de nuestros días, cabe pensar que muchos desempleados (o subempleados) -en forma individual o bien en grupos- harán intentos constructivos o destructivos para enfrentarse con su frustración de una manera más activa" (1987, p. 123). Y, en otro lado, se lee "... (es esperable) la revuelta organizada desde la extrema derecha o la extrema izquierda" pues, a la desesperación del insatisfecho en su mundo laboral se suma la fuerza de quienes aprovechan tal situación. La frustración termina, pues, produciendo muchas veces estallidos sociales o disturbios en procura de que los responsables presten

toda la atención que la problemática requiere (1987, p. 137). El problema, por lo demás, ha sido ya analizado en el contexto de cuatro investigaciones por nosotros y los hallazgos se aproximan peligrosamente a lo teorizado.

De todas maneras, la tolerancia a la frustración estará en dependencia de la personalidad; también dependerá de ella el volcarla sobre sí mismo o sobre sus contextos más inmediatos (familia, trabajo) (Heintz, 1970).

Lo cierto es que las necesidades no satisfechas siempre tienen sus consecuencias (delincuencia en sus distintas expresiones, alcoholismo, evasión psiquiátrica, droga). Y la situación de "parado" o "empleado desconforme" podría ofrecerse como campo propicio en esta línea pues esas respuestas desviadas no son sino el modo de tapar la falta de identidad, de objetivos sociales, de status y actividad regular, de tapar la ausencia en el mundo social, un mundo fuera del cual le es difícil vivir a un ser social por naturaleza, aspectos tanto más vaciados cuanto más crítica es la situación laboral.

Con la mira puesta en el reforzamiento de la identidad y en el buscado desarrollo nacional, por último, es bueno retener que todas estas respuestas, anómicas al fin, terminan aislando al individuo, fortaleciendo sus tendencias personales y la concentración en sus propios conflictos. La consecuencia surge clara: el debilitamiento de la solidaridad, lazo básico de una sociedad.

La cuestión no puede seguir siendo tapada por soluciones de parche y de rédito político en el corto plazo. Lo psicosocial, pese a ser olvi-

dado -consciente o inconscientemente- puede hacer sucumbir los cimientos de una sociedad, paradójicamente, democratizada, abierta, de masas...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICIO, M. (1981). Subdesarrollo: situación y perspectiva desde una teoría psicosocial, *Sociológica*, N° 6/7. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- (1984). Educación, Ocupación y Desarrollo. Puesta a prueba de una hipótesis a través de una encuesta *Cuadernos del CIC* 12. Mendoza
- (1988). Algunas consideraciones sobre la relación Educación/Ocupación desde la perspectiva de la movilidad socio-profesional. Actas del II Seminario Argentino de Orientación Vocacional/Ocupacional «Hacia una Argentina con identidad». Mendoza: UNCuyo.
- (1985). Conformismo anómico y conducta desviada como un problema de personalidad, cultura y sociedad. Actas. *IX Jornadas de Investigaciones*. Mendoza: UNCuyo.
- (1991). La devaluación de los diplomas y algunos de sus efectos sociales. *Educación-Cuyo*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- (1992). *¿Universidad de masas? Un estudio en cifras para las dos últimas décadas en la Argentina*. Serie Investigaciones. Mendoza: Pontificia Universidad Católica Argentina, 98 pp.
- (1992). Implicancias psicológicas en las respuestas juveniles a los diferentes 'patterns' de inconsistencia de status. *Actas XXIV Interamerican Congress of Applied Psychology*. Santiago de Chile. *Boletín Argentino de Psicología* Número VI-especial. Buenos Aires.
- (1993a). Anomia y crisis educacional: un eje para el replanteo. *Actas X Encuentro de Facultades, Departamentos, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*. Mendoza
- (1993b). Un cuestionario de síntomas psicosomáticos como medida de neuroticismo. *Actas Jornadas de Ciencias del Comportamiento*. Mendoza.
- (1993c). Un estudio con neuróticos desde la teoría dimensional de Eysenck. *Actas Jornadas de Ciencias del Comportamiento*. Mendoza.
- (1994a). Identité, anomie et conflit culturel. *Actas 23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid: Congress Palace.
- (1994b). L'inconsistence du statut et les divers profils de réponse. *Actas 23rd International Congress of Applied Psychology*, Madrid.

(1994c). *La universidad ¿oportunidad o tan sólo una ilusión?*. Mendoza: Ed. Ex Libris.

(1994d). Marginalidad, inconsistencia y anomia. *Actas V World Congress on the Isolated Child. III Symposium of Institutions for Mental Health. VI National and IV Latin-America Meeting of Childs and Juvenile Therapeutic Communities*. Bs. As.: Universidad de Belgrano.

(1995). *Educación superior y empleo. Propuesta de un modelo sistémico*. Mendoza: UCA.

BAUDELLOT, C., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H. y ESTABLET, R.. (1981). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris: Maspero.

BAUDRY, B. (1994). De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance. *Sociologie du Travail*, Vol. XXXVI, 1.

BENOIT-SMULLYAN, J. (1974). Status, status types and status interrelationships. *American Sociological Review*, IX.

BISSERET, N. (1968). La naissance et le diplôme. Les processus de sélection aux début des études universitaires. *R. Française de Sociol.* Vol. IX, Nro spécial.

BOTTANI, N. (1995). Les indicateurs de l'enseignement. *L'Observateur de L'OCDE* 193. Avril-Mai.

BOUFFARTIGUE, P., F. de CONINCK F., J. PANDARIES, (1992). Nouvel âge de l'emploi à temp parcial. *Sociologie du Travail*, 4.

BOWERS, N. (1984). El desempleo de los jóvenes ¿fenómeno persistente o temporal?, *OCDE*, La naturaleza del desempleo de los jóvenes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

BURKE, P., (1965). Status and Symptoms of Stress. *American Sociological Review*, 30 August.

CARABAÑA, J. (1987). ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más educación a los que tienen menos? *Revista de Educación*, mayo-agosto. Madrid.

COLARDYN, D. y DURAND-DROUHIN, M. (1995). Compétences et qualifications. *L'Observateur de L'OCDE* 193 Avril-Mai.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARIA GENERAL (1987). *El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo 1976-86*. Barcelona: Consejo de Universidades.

- COURPASSON, D. (1994). Marché concret et identité professionnelle locale. La construction de l'identité par le rapport au marché. *R. Française de Sociol.* Vol. XXXV, 2.
- CHAZEL, F. (1965). Considérations sur la nature de l'anomie. *R. Française de Sociol.* Vol. VIII.
- EDWARDS RISOPATRON, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- FEATHER, N. y DAVENPORT, P. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: Un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, 12.
- EVANS, J. y otros, (1984). *Los determinantes del mercado de trabajo en los jóvenes y del desempleo: una visión de conjunto*. OCDE, La naturaleza del desempleo de los jóvenes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- GADREY, N. (1992). *Hommes et femmes au travail. Inégalités, différences, identités*. Paris: L'Harmattan.
- GIORDANO, O. (1990a). Mercado laboral: Sin asumir la realidad. *Novedades Económicas* IEERAL Año XII 117.
- (1990b). El gobierno amplía sus instrumentos. *Novedades Económicas* IEERAL Año XII 120 diciembre.
- (1991 a). *La situación ocupacional*. *Novedades Económicas*. IEERAL Año XIII 129 Setiembre.
- (1991 b). La integración y los mercados laborales. el caso argentino. *Estudios* IEERAL Año XIV 59 Julio-Setiembre.
- GONZALEZ TIRADOS, R. M. (1985). El fracaso escolar de jóvenes universitarios. *Studia Paedagogica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HEINTZ, P., (1970). *Hacia un paradigma sociológico en América Latina*. Bs. As: Instituto.
- HOLLIGNSHEAD, R. y REDLICH, (1958). *Social class and mental illness*. London: Wiley and Sons.
- JACKSON, E. (1962). Status consistency and symptoms of stress. *American Sociological Review*. Vol. XXVII August. En col. con P. BURKE, (1965) Status and symptoms of stress: Additive and interaction effects. *American Sociological Review* Vol. XXX august.

- También la revisión con R. CURTIS (1972). Effects of vertical mobility and status inconsistency: A body of negative evidence, *American Sociological Review* Vol. XXXVII december.
- IAHODA, M. (1987). *Empleo y desempleo: Un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.
- JAROUSSE, J. (1984). Les contradictions de l'université de masse dix ans après. *R. Française de Sociol.* Vol. XXV 2 avril-juin.
- MALLEDO, J. (1987). *La educación y el mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- MONTOYA, S. (1993 a). Urge llevar a cabo la reforma laboral. *Novedades Económicas IEERAL* Año XV 145 Enero.
- (1993 b). Implicancias distributivas del trabajo femenino. *Estudios IEERAL* Año XVI 67.
- MONTOYA, S. (1994 a). Asimetría sociales en el MERCOSUR. *Estudios IEERAL* Año XVII 69 Abril-Junio.
- (1994 b). La discriminación de la mujer en el mercado de trabajo. *Novedades Económicas IEERAL* Año XVI
- MONTOYA, S. y DUTARI, J. (1995 a). Infortunios laborales: evaluando las opciones para Argentina. *Estudios IEERAL* Año XVIII 73.
- (1995 b). 18,6%: ¿Subió el desempleo?. *Novedades Económicas IEERAL* Año XVII 176 Agosto.
- OCDE (1983). *Las universidades bajo escrutinio*. París.
- OCDE (1994). Statistiques sur les pays membres en chiffres. *Supplément. L'Observateur de l'OCDE*, N° 188 juin-juillet.
- OCDE (1995). Les perspectives économiques de l'OCDE: les points essentiels. *L'Observateur de l'OCDE*, 192.
- PEDRÓ, F., (1992). *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: C.I.D.E.
- PITHOD, A. en col. M. APARICIO (1977). Un estudio de personalidad, cultura y sociedad en adolescentes del Gran Mendoza. *Cuadernos del CIC* 6. Mendoza.
- (1984). Cambio y conflicto a través de los perfiles de inconsistencia de status. Asimismo, Desequilibrio de status, anomia y marginalidad. *Actas del Primer Congreso de Psicología Social*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

RAJNERI, J. (1990). Qué hacer con las Universidades. Historia de matrículas e ingresos irrestrictos. Buenos Aires: La Nación. Notas 27 de abril.

SANCHEZ, C. y DI LEONARDO, E. (1983). Disminución del empleo en los mercados urbanos de Argentina. *Novedades Económicas*. IEERAL. Año V 34 Setiembre.

TANGUY, L., (1986). *L'introuvable relation formation / emploi*, Paris: La Documentation Française.

(1994). En col. con A. ROPÉ. *Savoirs et competences*, Paris: L'Harmattan, Logiques Sociales.

INTROPUNITIVENESS VS. EXTROPUNITIVENESS: TWO PSYCHOSOCIAL RESPONSE PATTERNS FROM UNIVERSITY GRADUATED WOMEN

This study is a part of a larger research in which we establish interrelationships between both personality and socio-cultural subsystems, by taking, as a startpoint, a semidependence general hypothesis, we also attempt disclose psychological response patterns, in its relationships with contextual conditioning factors. This analysis, from a multidimensional model, was preceded by the adaptation of instruments (Maudsley Inventory, J. Pinillos CEP for measuring "intropunitiveness" and semi-structured survey for measuring "extropunitiveness", among others). These Techniques have been applied to different samples from normal/neurotic subjects for controlling the extropunitiveness factor. The present study sample was constituted by university graduated women because of two main reasons: they are a privileged portion of structural underemployment and as they have reached the top educational level, they would lack a marked status inconsistency. The results support what the literature reviewed suggested. Two different psychosocial response patterns emerge, according the status inconsistency profile. The combination of a high adscribed status with low acquired (occupational) status produce an intropunitive response (somatization, self-blaming, stress); the inverse patterns -adscribed status/high acquired status (educational line)- produce, instead, extropunitiveness (disconformism, rebellion). Both psychosocial responses are risky in Argentina. In this country the university graduated women percentage rises. These women, even with a low medium status, reach the University but don't get a satisfactory job position in the current structural framework.

Key words: status inconsistency, stress, mental illness, anomaly, university.

Datos y dirección del autor: Dra. En Educación (UCA). Master en Educación con mención en Comunicación Social y Relaciones Humanas (UCA). Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y Psicología (UCA), Prof. y Lic. en Ciencias Psicopedagógicas (UCA). Miembro de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET. Titular Efectiva de Psicología Social y Métodos y Técnicas de Investigación Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Directora del Centro de Estudios Psicosociales y Matemáticos (CIEPMA), UNCuyo.

CONICET - UNCuyo - Paso de los Andes 983, Ciudad, Mza - CP 5500.
Telefax: (54)(61) 251901 - Tel. (061) 295287 - EMail: maparici@satlink.com.ar

CONFIGURACIÓN ÉTICA DEL NIÑO. SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN FAMILIAR¹

Elizabeth Da Dalt de Mangione²
Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET

En el presente trabajo ofrecemos algunos de los resultados obtenidos en un estudio realizado en una muestra de 103 niños y sus padres, acerca de la relación existente entre los factores externos e internos asociados a la configuración ética del niño. Se pondera la incidencia relativa ejercida por la educación familiar -en sus dimensiones: juicio valorativo y modalidad disciplinaria- y configuración ética del niño -con sus componentes: nivel de razonamiento valorativo y compromiso moral vital-.

Palabras claves: Configuración ética del niño. Nivel de juicio moral. Compromiso moral vital o virtudes. Educación familiar. Juicio valorativo de los padres. Modalidad disciplinaria.

I- Actuales enfoques

La bibliografía psicopedagógica contemporánea sobre el tópico "desarrollo moral", a pesar de sus matices y diferencias conceptuales, se inscribe en el enfoque cognitivo, psicoanalítico o del aprendizaje social.

El enfoque de más amplia difusión es el *cognitivo-evolutivo*. Según esta perspectiva -cuyo promotor es J. Piaget, y su posterior desarrollo es obra de L. Kohlberg, W. Damon, R. Moshier y W. Perry- el núcleo de la moralidad reside en el principio de justicia y los conceptos de igualdad y reciprocidad.

1 - Agradecemos la constante orientación y apoyo del Dr. Abelardo Pithod -Director- y a la Lic. Hilda Difabio de Anglat -Codirectora- que han permitido la realización de este trabajo, el cual forma parte del desarrollado a propósito de una beca otorgada por el CONICET.

2 - Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Ciencias Psicopedagógicas. Becaria Post-Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En el enfoque piagetiano, el intento básico es mostrar que las influencias externas necesariamente varían con la variación de la estructura cognoscitiva del sujeto. Si éste no ha logrado el estadio de capacidad cognitiva que permite que ciertas influencias externas sean *asimiladas*, sus efectos no pueden ser *acomodados* por las estructuras cognitivas en desarrollo. En el progreso del sujeto desde la moralidad heterónoma (la sujeción a la norma del adulto) a la moralidad autónoma, el énfasis se pone en la cooperación entre pares: los ajustes en la cooperación interindividual y en la coordinación intraindividual que se verifican en la comunicación grupal son mecanismos o condicionamientos socio-ambientales para el progreso desde el pensamiento egocéntrico a un modelo más maduro. La interacción social es una oportunidad para la confrontación y coordinación de puntos de vista porque impulsa un cierto desequilibrio, un cierto disturbio en la organización cognitiva y conduce a la toma de conciencia del conflicto de valores existentes.

Según Kohlberg, el camino hacia la madurez moral es la oportunidad de asumir "roles" -adoptar la actitud de otro, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar-. En el modelo de Kohlberg, para quien el ser moral comienza en la etapa post-convencional, el adolescente se halla plenamente situado en ella. La moralidad infantil "en realidad, (...) no existe para Kohlberg, aunque la mencione como

una etapa previa en su modelo, pero la observación de la conducta infantil y los datos aportados por algunos investigadores parecen contradecir sus afirmaciones" (Gordillo Álvarez, 1996, p.10).

El enfoque cognitivo-evolutivo relega a los padres a un papel mínimo y no específico como agentes del desarrollo moral de sus hijos. Piaget afirma que «el sentido de justicia, aunque capaz de ser reforzado por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es ampliamente independiente de estas influencias y requiere para su desarrollo nada más que el respeto mutuo y la solidaridad de los niños entre sí.» (Piaget, 1974, p.190). Similarmente, Kohlberg señala que «la participación familiar no es única o críticamente necesaria para el desarrollo moral.» (Kohlberg, 1969, p.339). Cuando explica las razones por las cuales la familia no provee experiencias particularmente importantes, concluye que: «Hay demasiados factores evolutivos y culturales que tienden a producir la moralidad *normal* como para ver a estas actitudes contingentes de unas relaciones especiales y únicas con los padres ... Las oportunidades para la asunción de roles requeridas para el desarrollo moral no necesitan ser específicamente familiares ni requieren identificación en ningún sentido específico. En consecuencia, nuestra posición es que las identificaciones no causan la internalización moral, sino que ésta se desarrolla paralelamente a aquéllas y ayuda a sostener las actitudes morales.» (Ibid. p. 428). Para este enfo-

que, los padres por su posición de autoridad no pueden proporcionar las interacciones óptimas que estimulan el desarrollo moral. Son sólo parte del ambiente social general que provee oportunidades para la asunción de distintas perspectivas pero no proveen experiencias distintivas. Por ello, durante años ha centrado la investigación en el ambiente escolar y el grupo de pares.

A nuestro juicio la concepción moral subyacente en la teoría piagetiana es relativista en tanto emerge del consenso social. Su planteo nos parece insuficiente porque "no toda cooperación es lícita y porque -aún cuando lo fuera- es solo una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. O sea, obviamente el sujeto debe ser capaz de considerar todos los puntos de vista de una acción -contingente, variable, incierta- a la hora de juzgar moralmente; pero, en una segunda instancia, debe remitir dichos puntos de vista a un fundamento absoluto, criterio imprescindible para evaluar la moralidad del acto. Entonces, en su planteo no distingue entre causa y condiciones del desarrollo moral y elabora una consideración meramente formal del mismo". (Difabio, 1990, pp.174-175)

Respecto del enfoque kohlbergiano³, entre las críticas advertidas consideramos particularmente relevante su focalización casi exclusiva en los aspectos cognitivos y el descui-

do de otras dimensiones de la personalidad que, conforme hemos podido comprobar en nuestro trabajo, a la hora de pasar a la acción, inciden poderosamente.

La *teoría del aprendizaje social* (de menor relevancia en cuanto al número de investigaciones que ha producido) postula que la interacción social provee modelos para imitar y refuerzo en dicho sentido, condicionando la internalización de un conjunto de valores.

En contraposición al postulado de una secuencia invariable de estadios, que por lo tanto descuida la influencia de las diferencias individuales, los factores socioeconómicos, étnicos y culturales, en la teoría del aprendizaje social se intenta influir en la orientación moral del niño mediante la manipulación de las contingencias de refuerzo y la presentación de modelos adultos (Bandura y Mc. Donald, 1963). Pero, los resultados parecen mostrar una adhesión superficial por coerción más que un cambio real.

La tercera corriente que pretende dar cuentas de la moralidad es el *psicoanálisis*. Para la teoría freudiana en el desarrollo moral de los jóvenes -que consiste en aprender a reprimirse y actuar disciplinadamente- la influencia de los padres es relevante para la formación del superyo y fortaleza del yo. Los otros adultos -profesores, etc.- tienen un papel secundario y siempre referido al pater-

3 - Para un análisis crítico del enfoque: Cfr. Difabio (1990).

En conclusión, advertimos que, la mayor parte de la investigación se ha focalizado en las etapas del desarrollo socio-cognitivo del niño o en la historia y cualidades de socialización del niño como determinantes de la internalización de las normas morales y luego, ha virtualmente ignorado el aporte de otras dimensiones implicadas en la formación en los valores. Cada uno de estos enfoques intenta explicar qué es actuar moralmente y el modo como se desarrolla esta capacidad en el hombre en forma independiente y con pretensiones de totalidad. De allí nuestro interés por desarrollar una conceptualización comprehensiva de la formación en los valores. Esto puede permitirnos (en el trabajo de campo) identificar y ponderar los factores implicados en la configuración ética del niño y, en un dinamismo de flujo y reflujo, contribuir al esclarecimiento teórico y al desarrollo de programas de aplicación escolar-familiar.

2- Enfoque comprehensivo de la configuración ética

El carácter totalizante de la *dimensión moral* en el hombre implica que su desarrollo no se circunscribe a un aspecto de la personalidad -como es el cognoscitivo, en el que se ha focalizado la teoría prevalente sobre este tópico- sino que alcanza a la totalidad de la misma.

2.1. Presupuestos psicológicos y sociales del desarrollo moral⁴

El desarrollo moral de la personalidad no se reduce a un proceso de evolución espontánea concomitante al desarrollo intelectual. El hombre, ser corpóreo y espiritual en íntima unidad, se halla inserto en un medio social y cultural. Nace en el seno de una comunidad de personas -la familia- y de ellas depende para su subsistencia y para su configuración humana. Progresivamente va integrándose a comunidades sociales y culturales más amplias de las que también recibe su influjo. «La vida humana en cuanto humana se da necesariamente inscrita en (...) una indivisible trinidad (personalidad, sociedad, cultura) (...) Es la sociedad la que plasma, en alguna medida -y en diferente medida según las personas- a la personalidad en la matriz de una cultura.» (Pithod, 1994, p.126).

Por otra parte, en el despertar de las diversas potencialidades de la personalidad unas emergen antes que otras. En este despliegue surgen dentro del mismo dinamismo oposiciones entre los distintos valores hacia los que la persona se halla sensibilizado y, entre las diferentes, y aún incompatibles líneas de actualización. Se advierte la necesidad de ordenar y jerarquizar las diversas y a veces opuestas tendencias existentes en la

4 - En este punto se sigue fundamentalmente a PITHOD, A., *El alma y su cuerpo*, Bs. A., Grupo Editor Latinoamericano, 1994 y del mismo autor: *Las bases biopsíquicas y sociales de la experiencia moral*. En "Ethos", N° 10-11, 1983.

personalidad, conforme a lo que resulta más conveniente a lo que el hombre es. La incapacidad del niño - y también del adolescente- de ordenarlas con sus solas fuerzas así como la discrepancia de aparición temporal, revelan la necesidad de ayuda educativa de los padres, orientada a promover un desarrollo perfectivo, armónico y adecuado a la naturaleza humana.

Mediante la progresiva inserción e interacción -cognoscitiva y afectiva- con el mundo desarrolla sus habilidades, hábitos, opiniones, valoraciones, actitudes. De esta manera, cada contacto con el mundo social, objetivo y con el mundo personal, no se circunscribe al momento en que se produce, sino que va dejando un sedimento que contribuye e incide en su configuración.

Si bien los estudios de Feuerstein se han focalizado en el desarrollo cognitivo⁵, sus hallazgos se refieren asimismo al desarrollo de la persona. Ha comprobado que el factor humano como mediador en la interacción niño-mundo es capaz de dar cuenta en forma precisa del desarrollo cognitivo diferencial y del gra-

do diferencial de modificabilidad del individuo. En la "experiencia de aprendizaje mediado"⁶ (EAM) el mediador -generalmente la madre- al seleccionar, relacionar, enmarcar, organizar, jerarquizar y establecer relaciones temporales, espaciales y causales entre estímulos, crea un repertorio de relaciones que guían al niño en su interacción con el mundo. Para que la persona y la humanidad se eleve y supere el nivel de los animales deben existir tales interacciones con valor mediacional. El tener conciencia de la relevancia fundamental de la mediación para garantizar el desarrollo del niño como ser humano, no sólo afecta al que recibe esta mediación sino también a quien la proporciona, sostiene el autor. La necesidad de ofrecer a la próxima generación un sistema estable y flexible a la vez de valores, conductas, procesos cognitivos y afectivos genera un sentimiento de responsabilidad en el mediador y le impide hacer aquello que atente contra la continuidad intergeneracional. "La libertad del niño para desarrollarse por sí mismo es un mito que no toma en cuenta las necesidades básicas del niño, y tampoco con-

5 - Para Feuerstein, los procesos mentales superiores no pueden considerarse el epifenómeno de la interacción directa e intensa con los objetos ya que una minoría de personas de las numerosas con sistemas nerviosos centrales intactos y bien integrados alcanza los procesos mentales superiores. Además de este tipo de interacción, entre el niño y el mundo existe una de mayor relevancia capaz de dar cuenta en forma precisa del desarrollo cognitivo diferencial y del grado diferencial de modificabilidad del individuo: la "experiencia de aprendizaje mediado" (EAM). Sus estudios referidos al desarrollo cognitivo destacan la importancia central del factor humano.

6 - Conviene aclarar que si bien la EAM es un fenómeno universal, no toda interacción entre la madre y el niño cumple los requisitos de las experiencias de aprendizaje mediado. Son cinco los criterios exigidos para que una interacción adquiera el rango de mediación: intencionalidad, trascendencia, significado, competencia y reguladora conductual.

sidera la forma en que ha evolucionado la humanidad". "...Sin este proceso de transformación la sociedad no podría perpetuarse más allá de una generación, y la cultura no podría existir".

Si bien el influjo social es condición sine qua non para el desarrollo de las potencialidades humanas, no es suficiente para dar cuenta del mismo. La misma naturaleza humana posee los dinamismos intrínsecos que, al ser oportuna y adecuadamente estimulados, pueden desplegarse en el sentido que le conviene a ella, esto es, perfectamente.

Cada individuo humano responde de un modo singular a la plasmación social. Y es que «por tratarse desde el comienzo de un sistema interactivo, es difícil aislar lo que proviene de la herencia y del ambiente». (Pithod, 1994, p. 116) «Por supuesto que el sistema de personalidad no se agota en la impronta socio-cultural. Esta más bien se inscribe en una matriz biogenética temperamental, en una biografía concreta y *last but not least* (último en orden pero no en importancia), en la propia autoplasmación digamos pedagógica que el sujeto haga de sí» (Ibíd., p. 126).

La interacción familia-niño favorece el despliegue de ciertos procesos psicológicos que son *mediadores* del desarrollo moral, tales como: la imitación, la identificación, la sugestión y la idealización del yo.

El ambiente social influye en la formación de un «fondo vivencial»

que se va configurando por la historia personal, según el tipo de experiencias vivenciadas en dicha interacción social.

El Dr. Pithod -aprovechando los aportes del psicoanálisis, pero rectificando y completando esta teoría con una visión realista- refiere el influjo indirecto que tiene este "fondo vivencial" como *trasfondo psicológico de la experiencia moral*.

El yo, instancia consciente de la persona, en su funcionamiento, se halla en dependencia no sólo de sus propias estructuras e ideales con los que se ha identificado en forma consciente, sino también del super-yo, estructura psíquica no consciente configurada por la interiorización de las normas del ambiente social en períodos tempranos del desarrollo.

"Psicológicamente el sujeto dependerá de la estructura de su yo y de su super-yo. Por ejemplo, un yo débil puede hallarse inerte frente a un super-yo autoritario. Pero un yo fuerte puede conservar mejor su independencia frente al super-yo. Las relaciones entre ambas instancias psíquicas son diferentes según los individuos. Depende de los procesos de formación a través de la niñez. El escrupuloso, por ejemplo, revela relaciones inarmónicas entre el yo y el super-yo. Este último es demasiado autoritario. Según los estudios originados en la escuela de Adorno, Frenkel-Brunswick y otros (1950) hay veces que un yo débil se ve en la necesidad de liberarse de un super-yo y lo hace proyectándolo hacia afuera.

Es la personalidad extropunitiva descrita como 'personalidad autoritaria' por estos autores.

En otros casos es la prevalencia de la intropunición la que revela la existencia de un yo débil. Tal debilidad es atribuida por algunos autores a un déficit o privación en las relaciones materno-infantiles (...)

"Cuando el yo, exento de real y objetiva culpa moral, experimenta sentimientos como si la tuviera, requiere adquirir cierta consistencia para alcanzar en su madurez una experiencia moral armoniosa" (Ibídem).

Conviene aclarar que el super-yo no se identifica con la conciencia moral. Esta última es una función intelectual, espiritual y consciente. Sin embargo, probablemente en virtud de la unidad y totalidad que es el hombre, el primero, según Pithod, tiene cierto influjo en el proceso de formación y concreta dinámica del juicio de conciencia. "La experiencia moral propiamente dicha, es decir, la vivida por la persona en el nivel espiritual no es independiente de las estructuras psíquicas formadas tempranamente, que permanecen en un nivel diferente del espiritual pero que lo influyen. Por cierto no definen la experiencia moral como si se tratara de un constitutivo formal, sino que la

experiencia moral se da concretamente (o existencialmente, si se quiere) con ese trasfondo psicológico.

Es sobre tal sedimento profundo ubicado más allá de la conciencia lúcida (aunque no necesariamente, pues el sujeto puede advertirlo) que tendrá que elevarse la vida espiritual" (Ibíd., p.121).

De allí la importancia de establecer relaciones familiares armónicas, adecuadas y edificantes por su incidencia en el desarrollo moral del niño y en el de su personalidad en general.

2.2. Las fuentes del desarrollo moral

Aunque el desarrollo social es condición de la formación de la personalidad, no identificamos ni reducimos socialización con desarrollo moral.

El núcleo más profundo y fuente central donde se origina, resuelve, desarrolla la moralidad es la interioridad personal y libre. *Todas las acciones humanas por ser libres son morales, pero no por ello buenas o perfectivas.*⁷ Aquellas no dirigidas a los valores -según su ordenación real- son éticamente malas o inmorales y por ello no plenificantes.

El hombre con su inteligencia es capaz de desentrañar y discernir

7 - No es la libertad el primer bien del hombre. Si así fuera, todo lo que fuere tocado por ella sería bueno; todo lo que cada hombre hiciera u omitiera, por proceder de su libre voluntad sería irreprochable. «La libertad es el modo de dirigirse el hombre a su bien primero, no es ella el primer bien. Por esta razón, depende también ella, en su calificación, del fin de la conducta humana». Cuanto más perfecto es el fin, más valor tiene la elección y la libertad del hombre que elige. Cfr. Widow, 1988, p. 42.

cuáles son los valores que al ser actuados en la vida concreta lo hacen plena y genuinamente humano. Mediante su voluntad puede libremente intervenir en el flujo espontáneo de afectos e instintos y ordenarlos conduciendo responsablemente sus acciones y por ello, al decir de Max Sheller, "el hombre es un asceta de la vida".

Pero el ser humano no nace como un ser que conduce deliberadamente su accionar y vivenciar. En el decurso de su vida adquiere, en un proceso que es un largo itinerario y en interrelación con el mundo de las personas que acompañan su vivir, la capacidad de autodeterminación, es decir, de dirigir su accionar conforme a un fin conocido y querido, de valorar la moralidad del acto, la rectitud de su intención, ponderar las circunstancias, poner los medios adecuados para su consecución, de gobernar y ordenar sus afectos y tendencias instintivas.

Y al obrar en determinada dirección, la persona se ve influida en su accionar por ciertos modos de ser que le son propios, por las disposiciones permanentes de las que está afectado y de las cuales las principales son los hábitos. *Cada uno de los*

esfuerzos que hace el hombre para alcanzar su fin, en lugar de recaer en la nada, se inscribe en él y deja sobre él su huella. El alma del hombre, lo mismo que su cuerpo, tiene una historia; conserva su pasado para gozar de él y utilizarlo en un perpetuo presente: la forma más general de esta fijación de la experiencia pasada se denomina hábito (Gilson, 1989, p. 456).

*Corresponde a la perfección de la vida intelectual y libre que los bienes sean conocidos no solo en tanto deseables sino en cuanto valores, es decir, en su verdad y moralidad. Únicamente el hombre es capaz de valorar, apreciar el valor o la falta de valor de las acciones, "leer dentro", conocer intelectualmente la existencia en la realidad de un orden o jerarquía "dada" de valores. Es capaz de descubrir que en un nivel inferior están los hedónicos o de placer; próximos a ellos están los valores económico-técnicos (de utilidad) y los biológicos (de salud); por encima de éstos se hallan los valores estéticos (de belleza), los teóricos y los sociales (de comunidad); y en la cúspide, los ético-religiosos.*⁸

Cuando el obrar humano es conforme a esta escala objetiva de valores, cuando en una acción huma-

8 - «Estos valores trascendentes están formalizados en el obrar concreto por la conjunción o síntesis de la elección moral (por la libertad) y de la religación natural (del hombre-creatura- con Dios), en tanto el hombre reconoce y encarna en su conducta la bondad (cuando elige entre el bien y el mal) o la mayor perfección de un bien (cuando elige el mejor entre bienes alternativos). En la jerarquía de valores descrita -en relaciones de condicionamiento y sentido-, los valores inferiores son fundantes, sirven de base a los superiores, y los que se ubican en el vértice de la ordenación dan el sentido último.» En comunicación personal con DI FABIO, Hilda.

na se antepone el valor superior al inferior, tal acto se cualifica como éticamente bueno y plenificante. Cuando da la primacía al valor inferior sobre el superior, la acción no conviene a la plenificación humana, es decir, es éticamente mala.

Únicamente el hombre se enfrenta con el desafío de la autodeterminación voluntaria, con la real capacidad de elegir entre obrar o abstenerse, entre obrar de un modo u otro modo, elegir entre poner un acto bueno y edificante o deshonesto. Y la cualificación moral honesta o deshonesto de su conducta va perfilando su individualidad personal, va esculpiendo su figura y estatura humana.

Cada acto deliberado -fruto de su libre querer- lo acerca o aleja de la plenitud que le conviene como hombre. En palabras del Dr. Soaje Ramos: *«No es indiferente el modo como el hombre concretamente actúa»* y no es indiferente por la dimensión inmanente de su conducta. Por la convivencia frecuente con la buena acción, y viceversa, *se va definiendo como hombre y va definiendo un modo habitual de conducirse*, porque el hábito se constituye por actos de la misma especie. Emerge, entonces, del fondo mismo de la persona la *«responsabilidad»* indelegable de *asumir un accionar adecuado a su naturaleza humana* porque se está «ju-

gando» su destino personal, porque tiene que «responder» por sus actos. Incluso esta responsabilidad se extiende a las consecuencias que su actuar tiene en el ámbito social. Así por ejemplo, en su relación filial, conyugal, paternal, fraternal, amical o laboral, debe responder por los actos que fracturan la unidad y la armonía de las comunidades que integra. Por último, implica una mayor responsabilidad en su religación con Dios en la cual la acción deshonesto quiebra el diálogo. Siempre está exigido de dar respuesta a un otro.

El hombre en su situación actual y conforme a su naturaleza compuesta de cuerpo⁹ y alma espiritual¹⁰ -no obstante ser una sola sustancia- puede y debe ordenar y gobernar constantemente en armónica sintonía con los valores reales y en su jerarquía objetiva, tendencias sensibles y espirituales vivenciadas muchas veces en pugna, como «tironeos» interiores. Es capaz de hacerse señor de sí y no dejarse «tirar» por la fuerza de las tendencias inferiores. Pero para ordenar y tensar sus potencias hacia los valores plenificantes, necesita de modo especial el auxilio educativo.

La familia es el ámbito natural y adecuado para auxiliar al hombre en sus diversas etapas evolutivas -niñez, adolescencia, juventud- a ejercitarse en la vida, a desarrollar y conquistar su libertad responsable.

9 - Y por tanto dependiente de las necesidades vitales presentes en forma de estados tendenciales acuciantes y remitido al entorno natural, que le proporciona lo requerido para satisfacer las necesidades de alimento, vestido, albergue, etc.

10 - Y por ello partícipe en el mundo de los valores.

La realización de un valor superior exige al yo enfrentarse con la tendencia natural al goce vital instintivo y a la autoafirmación egoísta, y ordenarlas -no reprimir- asumiéndolas dentro de la totalidad y unidad armónica en que consiste la personalidad.

El hombre situado en el mundo -aunque relativamente independiente de él- y abierto a él, debe buscar constantemente su lugar, para lo cual cuenta con la guía del mundo objetivo de los valores. Sin embargo, se advierte que no basta conocer los valores y su ordenación. Esto es un supuesto necesario pero no suficiente. El conocimiento de los valores no es garantía de que los realicemos. Muchas veces no hacemos el bien que conocemos y aún admiramos. El hombre además de iluminar su inteligencia con el conocimiento de los valores, que son «auténticas verdades para la acción» -al decir de Soaje Ramos- debe vivirlos, encarnarlos, plasmarlos con su acción concreta. "Los tres pasos del desarrollo de mejora del ser irrepetible de cada uno son: autoconocerse para autoposeerse para entregarse. El desarrollo de las virtudes humanas permite a la persona hacerlo" (Isaacs, 1988, p.27).

El desarrollo moral tiene su fuente en la interioridad personal y su fruto en las virtudes. Es la conquista de las virtudes, más que la autonomía, el punto clave del desarrollo y educación moral. No se reduce a saber juzgar bien acerca de dilemas morales, sino a realizar el bien en la vida concreta como pro-

yección de una riqueza interior, de una adhesión personal a una adecuada jerarquía de valores. La moralidad no se reduce a un problema de razón, sino también de motivación y acción. La acción buena exige una motivación fuerte que la lance a la existencia, una voluntad vigorosa y robusta que quiera realizarla.

Parece ser que *la niñez es una etapa clave en este itinerario de desarrollo moral*. La auténtica educación promueve la formación de virtudes. El despliegue evolutivo de las potencialidades psicológicas arroja luz sobre las posibilidades reales de promover acciones edificantes, abiertas a un ejercicio fecundo que permita el establecimiento de los hábitos que adornan y modelan el alma, esculpiendo la figura y estatura moral y espiritual humana. El auténtico conocimiento educativo está transido, penetrado por estos fines-bienes de la educación y desde ellos, proyecta un camino de diáfana claridad hasta la personalidad del educando; y desde el conocimiento concreto de ésta -rasgos innatos, evolutivos y adquiridos- intenta definir y delinear los más concretos y mejores itinerarios que favorezcan la potenciación de los positivos y la superación de los negativos en la interacción-educación familiar.

2.3. Interacción educación familiar y desarrollo moral del niño

Los escasos estudios empíricos del enfoque cognitivo que se ocupan de la familia como contexto del

desarrollo moral se han focalizado casi exclusivamente en la correlación entre el nivel de razonamiento moral de los padres y el del hijo. Walker y Taylor (1991, pp.264-283) reseñan algunos de estos trabajos para mostrar que las correlaciones halladas son débiles y los resultados inconsistentes. También Powers (1988, pp. 209-219) afirma que: «Los resultados de los estudios de correlación entre el juicio moral de los padres y el de los hijos son poco claros. Generalmente, cuando se reportan correlaciones significativas entre el juicio moral de los padres y el de los adolescentes, éstas son bastante modestas.»

Otro tópico considerado es la relación entre el estilo de educación familiar y el desarrollo moral de los hijos. Los estudios que se basan en el auto-informe de algunas variables (por ej.: calidez, control, apoyo), tienen resultados poco consistentes: mientras que una investigación no encuentra ninguna relación, otras muestran que el compromiso y el afecto del padre -pero no de la madre- predicen el desarrollo moral del hijo varón y que la disciplina inductiva se asocia positivamente con un desarrollo moral de nivel superior. La investigación con observación directa de los estilos educativos encuentra poca relación entre los patrones parentales globales (en la categorización: comprometido, no comprometido, restrictivo, indulgente) y el desarrollo del razonamiento moral de los hijos, pero sí la halla para específicas prácticas educativas. Por ejemplo, la sensibilidad, exigencia y diferencia-

ción psicológica se relacionan positivamente con el desarrollo moral de las niñas a los 9 años y con los varones a los 14. Por otra parte, la educación restrictiva se asocia negativamente al desarrollo moral en ambas edades (Walker y Taylor, 1991, pp.265-266).

De mayor interés es una línea de investigación más reciente que busca definir operativamente las distintas clases de ambiente familiar para evaluar su incidencia en el desarrollo moral. Ello porque se centra en el *desequilibrio cognitivo*, mecanismo que el enfoque considera responsable del desarrollo, y en la *calidad afectiva de la interacción* -un aspecto de importancia particular en el contexto de la familia-.

Entre los resultados se observa que las intervenciones de apoyo por parte de los padres se asocian también a mayor desarrollo moral. El menor desarrollo se advierte en las interacciones afectivamente conflictivas. Este resultado muestra la necesidad de revisar el mínimo rol que el enfoque cognitivo ha dado al área afectiva (por su énfasis en el *desequilibrio cognitivo* como mecanismo del desarrollo). La discusión moral se ve facilitada por el humor, las actitudes de aceptación y atención, el elogio y el estímulo a la participación, que generan una atmósfera positiva. La hostilidad, el sarcasmo y las amenazas inhiben el intercambio significativo de ideas. Queda entonces planteada la pregunta: ¿La fuerza conductora del desarrollo moral es

primariamente afectiva o cognitiva? Los resultados indican que ambos dominios tienen considerable importancia, pero -dada su naturaleza interactiva- la pregunta no es de fácil respuesta.

Finalmente, como en Kohlberg, se encuentra que una disparidad relativamente amplia entre padres e hijo (de por lo menos un estadio) es predictiva del desarrollo en el razonamiento moral. Aunque estos padres se acomodan al nivel del hijo, también proveen de mayor estimulación hacia un estadio superior. Pero, la disparidad no es en sí misma predictiva sino cuando ocurre en el contexto de interacciones representacionales y de apoyo.

Estos estudios, al enmarcarse en la teoría kohlbergiana, presentan los límites de un excesivo énfasis en la estructura del razonamiento y descuido del *contenido* de la discusión.

Al respecto conviene señalar que lo formal siempre nos remite a lo abstracto. Sin embargo, el juicio moral es práctico, ya que versa sobre la licitud o ilicitud de una acción humana concreta y singular, según guarde o no conformidad con la norma moral objetiva o "verdades para la acción" al decir de Soaje Ramos.

En la actualidad se cuestiona el deber de los padres de orientar a los hijos en su elección de valores culturales, morales y religiosos. Existen aquellos que por razones ideológicas no realizan interacciones de aprendizaje mediado con sus hijos, consideran que la sociedad es opresi-

va y represiva. En este sentido, creen que no tienen derecho de imponer un orden o forma de vida a sus hijos o de interferir en su libertad. "Pero no cabe duda -dice Feuerstein- de que sin proponérselo, entregan a sus hijos modelos de conducta afectiva... Como padres extienden su compromiso al código de libertad personal que ofrecen a sus hijos y se abstienen de dirigirlos, guiarlos o mediar entre ellos y el aprendizaje".

Es decir, en toda familia se viven determinados valores a los que se adhiere ya sea de modo explícito o implícito. Éstos son transmitidos de modo deliberado o no.

Dado que la dimensión moral supone la libertad, un adecuado desarrollo de la misma exige una educación conforme a una recta concepción de la libertad y de la moral. El choque entre la voluntad propia y la ajena es un factor propulsor del desarrollo moral. La medida del choque depende de ambas. Resulta importante para la configuración ética el modo como se desenvuelva la progresiva independización del niño en tales conflictos. Es necesario tratar de armonizar libertad y exigencia.

En etapas tempranas de su desarrollo, en la edad de la obstinación -hacia los 2-3 1/2- en que el niño se vincula por primera vez con lo moral consideramos que los vínculos externos, fundamentalmente con sus padres (mediante los que se someten a ciertas exigencias, mandatos o prohibiciones) son indispensables para su desarrollo moral y social. "La conciencia de estar ligado a normas ex-

ternas, provenientes de la autoridad de los demás, representa la condición previa y el supuesto para la posterior conciencia de la sujeción a normas interiores de la propia conciencia" (Remplein, 1974, p. 264).

La teoría contemporánea y la observación indican que la disciplina familiar puede asumir dos direcciones polares inadecuadas: por un lado, estar dominada por una "enfaticación del poder", en la que los métodos de conducción característicos son el castigo, la coacción, severidad y amenazas; por otro, un estilo disciplinario permisivo. Entre los llamados padres "consentidores" están aquellos que, desbordados por las características concretas de la educación (rasgos de personalidad del niño, etapa evolutiva, modas y cambios de valoración, medios de comunicación, etc.), ejercen una permisividad dada más *por debilidad* que por aprobación; cuando están de acuerdo con los cambios y las modas que alcanzan los valores más hondos de la persona, se llaman *permisivos convencidos*.

Entre los padres que enfatizan el poder están quienes se oponen radicalmente y sin admitir componendas ni matices, que optan por la norma prescindiendo de la persona. Ejercen un modo disciplinario tendiente a promover en forma predominante el temor, el repliegue, o bien la ira, el resentimiento o el rechazo del mensaje parental -según los rasgos temperamentales dominantes, entre otros factores-. Una educación en exceso severa, rígida o inflexible puede paralizar en sus comienzos la voluntad

del niño y privarla del vigor y audacia necesarios para defender más tarde justos y valiosos objetivos. A los niños de natural voluntad vigorosa, esta modalidad disciplinaria los impulsa a una actitud de protesta; a los más débiles, en cambio, los amedrenta.

Así como la dureza de corazón no siempre proviene de rasgos temperamentales -una educación dura y rígida puede condicionar este embotamiento de las disposiciones afectivas y motivar la aspereza y frialdad- el egoísmo, la falta de autodominio y la anarquía pueden tener su raíz en una conducción disciplinaria pobre en la promoción de la capacidad de renuncia a los propios deseos y caprichos en beneficio de otras personas.

Superadora de esta polaridad están los padres que ejercen una educación guiada por un plan claro que pretende promover la adquisición de las virtudes. Padres que conocen una opción de vida que está al servicio de la dignidad humana y adhieren a ella pero, al aplicarla, tienen en cuenta a la persona y sus circunstancias. Es decir, se esfuerzan por servir al bien de sus hijos a través de un correcto ejercicio de la autoridad; autoridad que es un medio educativo y no un fin en sí misma. (Cfr. Navarro, 1992, p.135)

Sobre la base de las apreciaciones precedentes interesa definir operativamente las diferentes modalidades educativas en sus interacciones cognitivas, valorativas, afectivas

para evaluar su incidencia en el desarrollo de la personalidad ética. De allí la consideración de las subvariables: modalidad educativa rígida o autoritaria, permisiva y exigencia operativa con apoyo dialógico (explicando las razones) y afectivo.

3- Trabajo de campo

Hipótesis: Dado que el desarrollo moral no es un proceso de evolución espontánea, se postula que en él inciden factores intrínsecos y extrínsecos. Entre los factores extrínsecos se halla la educación familiar.

Hipótesis de trabajo

H₁: Las diversas modalidades de educación familiar -exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo, autoritaria y permisiva- inciden en el nivel de juicio valorativo, en el nivel de compromiso moral vital o cualidades morales y en la configuración ética resultante de la combinación de estos dos componentes fundamentales- .

H₂: El nivel de juicio valorativo de los padres se relaciona con el nivel de razonamiento moral de los niños.

Variables:

Dependiente: Configuración ética del niño -en sus componentes: juicio valorativo y compromiso moral vital-.

Independientes:

*Factores externos*¹¹

Educación familiar que comprende las siguientes sub-variables:

* Juicio valorativo de los padres.

* Modalidad educativa: a) rígida autoritaria; b) exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo y c) permisiva.

Podemos definir a la variable dependiente, "*desarrollo moral o configuración ética*", como la apertura cognoscitiva y valorativa de la conciencia a la verdad práctica y la rectificación del orden afectivo-tendencial. La naturaleza compleja de esta variable exige la consideración de las subvariables implicadas -nivel de juicio valorativo, compromiso moral vital o cualidades morales- y, en orden a la elaboración de los instrumentos, la definición operativa de cada una.

Definimos el "*juicio moral*" como la valoración ética del acto realizado o por realizar en función del discernimiento de la verdad (bien-fin) para la acción y en relación con los factores situacionales o circunstancias.

El "*compromiso moral vital*" alude a aquellas cualidades adquiridas estables que disponen a la persona a obrar pronta, fácilmente y bien. Son los denominados por el realismo hábitos operativos buenos o virtudes morales.

Las dimensiones comprendidas por la variable dependiente, se combinan dando lugar a cuatro tipos de configuración.

11 - Los factores internos estudiados en nuestro citado trabajo son: edad, sexo, nivel intelectual y rasgos de personalidad.

- *Configuración ética lograda* (alto juicio moral y alto nivel de compromiso moral)

- *Configuración ética parcialmente lograda, sólo en el juicio moral* (alto juicio y bajo compromiso moral).

- *Configuración ética parcialmente lograda, sólo en el compromiso moral vital* (alto compromiso moral vital y bajo juicio).

- *No lograda* (bajo juicio y compromiso moral)

La variable "*educación familiar*" se refiere a la orientación que los padres ejercen hacia los valores respecto de los cuales adhieren y al modo de conducción aplicado.

Como fruto del análisis teórico, consideramos que las sub-variables que parecen efectivizar el influjo de la educación familiar son: las diversas modalidades educativas, la estructura cognitivo-valorativa, el juicio moral de los padres, tiempo compartido con la madre y/o el padre; las diferentes estructuras familiares (ambos padres, solo padre, solo madre y otras posibilidades), el tamaño de la familia, etc. Sin embargo, en el trabajo de campo nos hemos visto limitados a acotar las variables, seleccionando las que pueden tener mayor relevancia, según el tratamiento teórico y variabilidad en la muestra.

Mediante el tratamiento estadístico se busca hallar las interacciones entre desarrollo moral del niño en sus dos componentes -nivel de juicio valorativo y compromiso moral

vital- y educación familiar en sus dimensiones: juicio valorativo de los padres y modalidad educativa.

3-1. La muestra

La muestra inicial está compuesta de 150 alumnos desde Jardín de infantes hasta 6to. grado de nivel primario, de una escuela privada no confesional de la ciudad de Mendoza. En general, los alumnos son de nivel socio-económico-cultural medio y medio-alto y buen rendimiento académico.

Dado que no todos los alumnos o sus padres completan la totalidad de los instrumentos, se eliminan 47 sujetos, con una muestra final de tamaño 103 (47 varones y 56 niñas) en la mayor parte de las variables.

Presenta las características de una fuerte endocultura. En su mayoría (94%) se trata de familias de tipo tradicional: ambos padres (estructura).

3-2. Instrumentos para la recolección de datos. Administración de los mismos.

El juicio moral de los niños se mide mediante 9 "situaciones proyectivas con significaciones éticas". La metodología de investigación es la entrevista porque se busca conocer el nivel real del niño, el cual, por su menor capacidad de verbalización, requiere la ayuda de interrogaciones que apunten a evaluar los mismos parámetros pero desde distintos ángulos. La historia compleja nos pare-

ce apropiada para evaluar los factores implicados en tanto involucra razones de peso a favor y en contra de cada opción de decisión y exige considerar y ponderar los elementos que estimamos definen el juicio valorativo recto.

El análisis teórico del juicio valorativo permite identificar los factores fundamentales que lo definen. A partir de dichos elementos incluimos los parámetros o criterios del juicio moral, cuya variabilidad se intenta controlar en el trabajo de campo:

1) Referencia a un orden moral objetivo: En contraposición al postulado de Piaget quien considera que: "El respeto místico por la regla es fruto de la presión de los adultos", la que es "obligación"; la cooperación -posible solo entre iguales- "hará desaparecer esta mística de la autoridad" (Piaget, op.cit., pp. 50-51), interesa examinar si el niño es capaz de advertir el objeto del acto (el fin que la acción por su misma naturaleza produce u obtiene), su bondad o maldad intrínsecas, independientemente de las circunstancias -entre ellas, la "presión adulta", las intenciones, etc.-, y si puede realizar una correcta valoración consecuente.

2) Referencia al fin de la obra y al yo libre frente al fin. Se advierte la necesidad de evaluar dos aspectos que pueden coincidir o contraponerse en el sujeto: a) la capacidad del niño para conceptualizar con claridad el fin de la obra y su moralidad (objeto

moral o materia), la honestidad de la intención, dado que el fin es el principio en la consulta deliberativa. b) Debido a que la voluntad es soberana, siempre libre, en el plano del ejercicio del acto, se busca evaluar el grado de rectitud del apetito.

3) Ponderación de las circunstancias: Se trata de medir si el niño es capaz de captar el fin de la obra en relación con cada situación planteada y "pesar" por referencia al fin, la calidad atenuante o agravante de las circunstancias.

4) Deliberación y valoración de la situación: Interesa considerar los pasos del razonamiento moral, si se integran los distintos elementos en juego y se juzga conforme al de mayor importancia y aparece la acción reparadora; o si se trata de un juicio descriptivo no valorativo, donde se consideran los factores aisladamente, sin relacionar ni jerarquizar.

A fin de evaluar el compromiso moral vital o cualidades morales se aplica a los docentes un cuestionario elaborado "ad hoc", sobre la base de las virtudes consideradas centrales en la niñez, tales como: generosidad, fortaleza (laboriosidad, perseverancia), justicia (y algunas virtudes anejas: obediencia, sinceridad, etc).

La variable "Educación familiar" se mide conforme a las dos dimensiones que la componen -entre otras-. De esta manera, a fin de evaluar la modalidad educativa aplica-

mos seis situaciones proyectivas con significaciones educativas elaboradas "ad hoc", entrevista a los padres, docentes y directivos. Asimismo incorporamos las observaciones registradas desde nuestro rol de observador participante. Esta evaluación interjuez permite acceder a un conocimiento más aproximado de la real modalidad disciplinaria familiar.

Mediante el Cuestionario de valores de Rokeach se intenta evaluar la estructura cognitivo-valorativa de los padres.

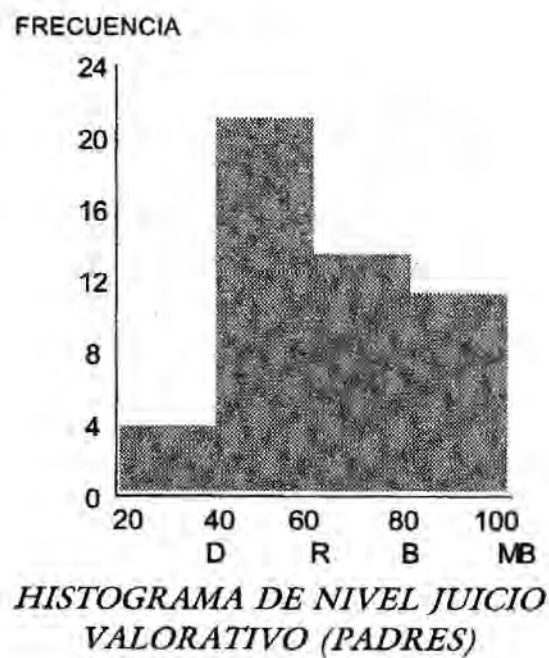
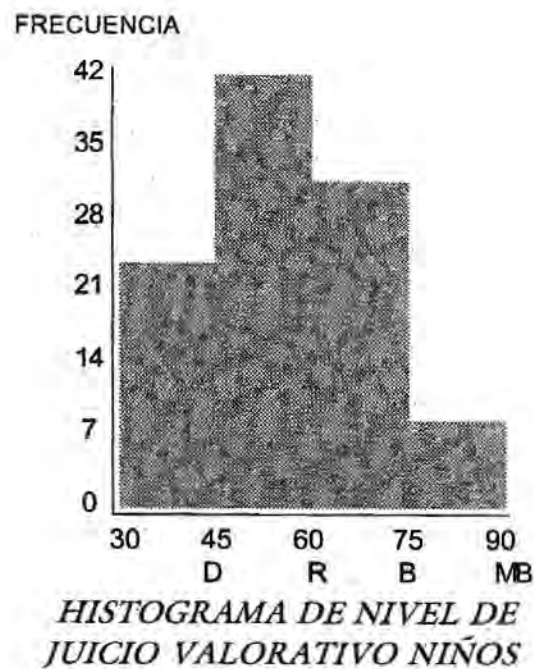
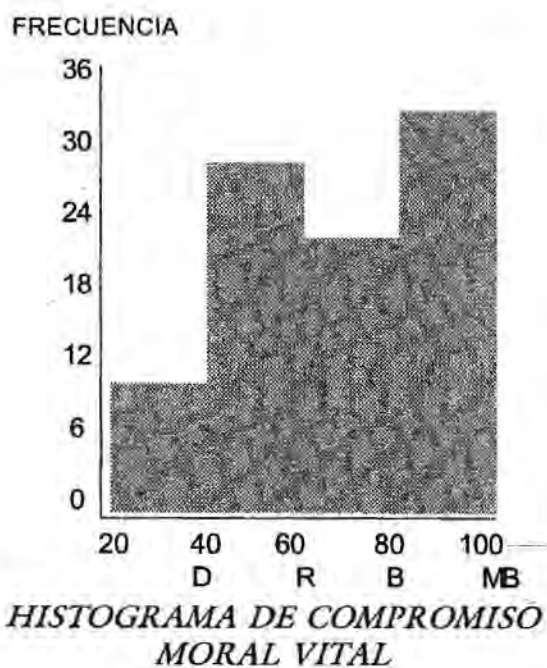
A fin de medir el juicio valorativo de los padres aplicamos tres situaciones morales proyectivas con significaciones éticas.

3-3. Validez y confiabilidad de los instrumentos.

A fin de determinar la confiabilidad de los instrumentos que evalúan juicio moral, en niños y en padres, se emplea la fórmula 21 de Kuder-Richardson que establece un coeficiente de consistencia interna. Los resultados son: $r = 0.841$ para el primer instrumento y $r = 0.792$ para el segundo. Luego tienen adecuada confiabilidad porque la teoría estadística, para las pruebas preparadas ad hoc, considera aceptable un coeficiente mínimo de 0.60 y alto de 0.80 o más.

3-4. Interacción entre Juicio valorativo y Compromiso moral vital *Descripción de los resultados*

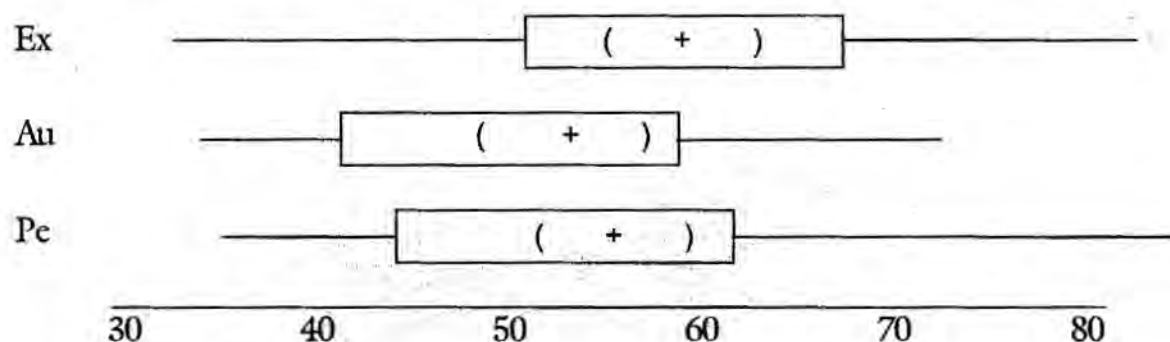
	<i>Juicio valorativo niños</i>	<i>Compromiso moral vital</i>	<i>Juicio valorativo padres</i>
CASOS	103	103	103
MEDIA	55.68	69.95	83.86
D.S.	12.15	22.67	22.00
MEDIANA	54.55	75	100
PJE. MÍNIMO	33.77	20.45	18.18
PJE. MÁXIMO	85.45	100	100



3-5. Interacción desarrollo moral y modalidad educativa familiar

Modalidad educativa familiar y juicio moral de los niños

BOX PLOT PARA NIVEL DE JUICIO VALORATIVO DE LOS NIÑOS POR MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR



Se advierte el desplazamiento de la mediana de los datos correspondientes al juicio moral en función de las tres modalidades de educación familiar, lo que indicaría una relación directa -en la exigencia operativa, mejor nivel de juicio-; por su parte, la modalidad permisiva resulta superior a la autoritaria -según muestra la mediana corrida hacia la derecha, la ubicación del bloque también más a la derecha y se alcanzan puntajes superiores-.

El valor de «chi cuadrado» es igual a 4.116, con dos grados de libertad y un valor de $p = 0.1277$; entonces, no se puede rechazar H_0 , si bien se advierte la relación esperada entre puntajes inferiores y superiores con modalidad de exigencia operativa. Por ello, se toman las modalidades de a dos, en comparación con la que interesa por hipótesis.

Cuando se comparan exigencia operativa y modalidad autoritaria

el «chi cuadrado» es igual a 4.09 con un grado de libertad y un valor de p de 0.0431. Luego, se puede rechazar H_0 , a nivel 0.05, para afirmar que hay diferencias significativas entre los puntajes en función de la modalidad educativa: la exigencia operativa determina mayor frecuencia de puntajes superiores a la mediana (27 vs. 16 sujetos); la relación inversa se advierte en la modalidad autoritaria (8 vs. 14).

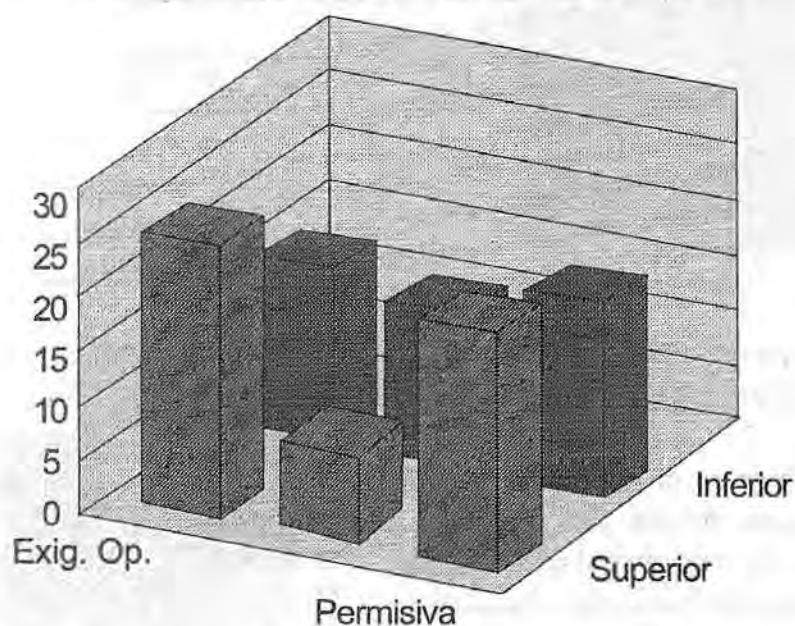
El coeficiente de contingencia de 0,2433, con un coeficiente máximo de 0.707 (porque se trata de dos categorías) equivale -si bien no se trata de un equivalente absoluto- a un $r = 0.58$ que manifiesta la intensidad de la relación, la que, en este caso, evidencia una moderada correlación.

En cambio, no se puede rechazar H_0 (el valor de chi cuadrado es 4.735E-01, con un valor de p de

0.4914) cuando se comparan exigencia operativa y modalidad permisiva

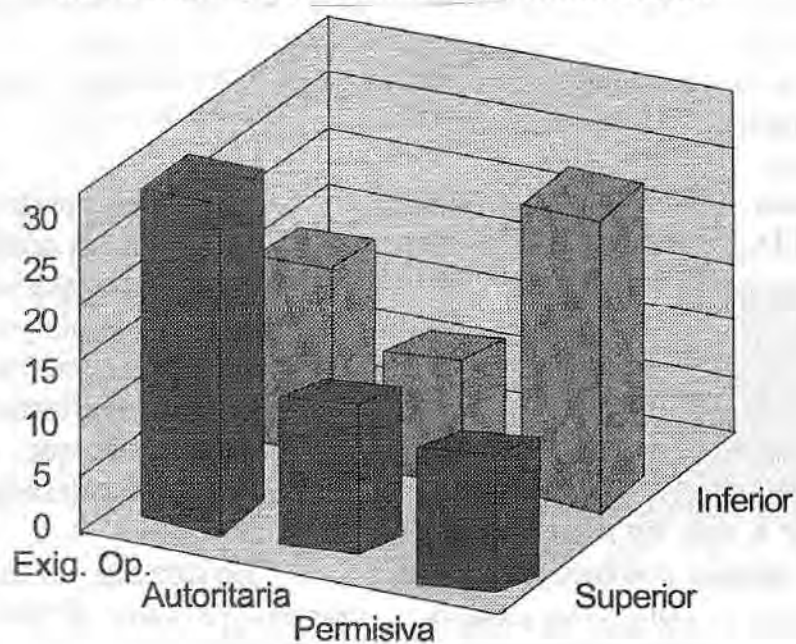
en las categorías superior e inferior de juicio moral: 27 vs 16 para la primera; 21 vs. 17 para la segunda.

Modalidad Educativa-Juicio Moral Niños

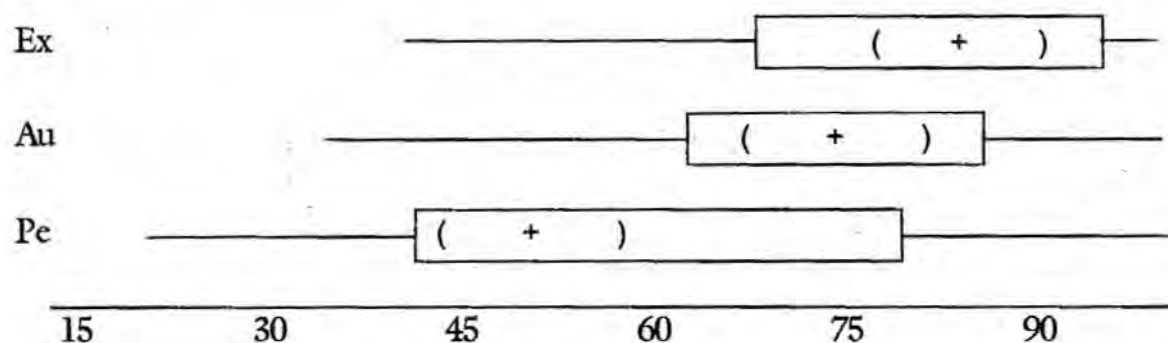


3-6. Modalidad educativa y Compromiso moral vital

Modalidad Educativa-Compromiso Moral



BOX PLOT PARA COMPROMISO MORAL VITAL POR MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR



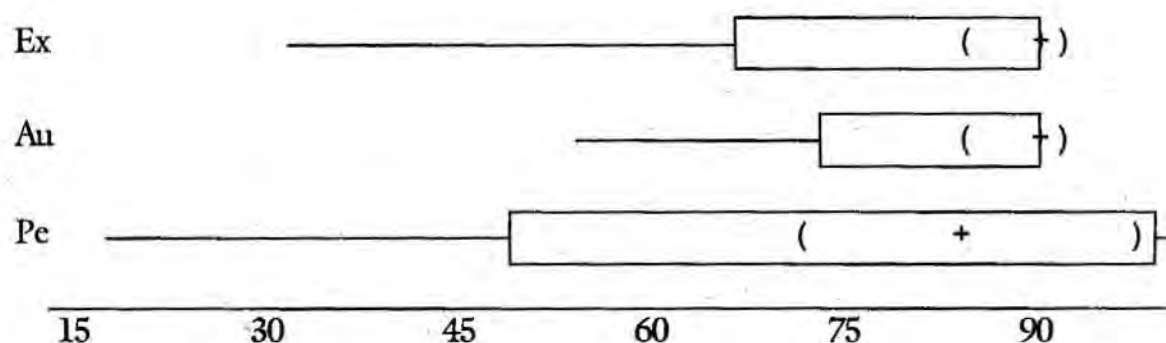
El valor de «Chi cuadrado» es igual a 12.14, con un valor de $p = 0.0023$. Aquí sí se puede rechazar H_0 (con un nivel de rechazo del 0.05) para afirmar que hay diferencias significativas en compromiso moral vital en función de la modalidad educativa: mientras que la exigencia operativa muestra mayor frecuencia en la categoría «superior» del compromiso moral (29 sujetos vs. 14 en la inferior), en la modalidad «autoritaria»

casi no hay diferencia (12 vs. 10) y en la permisiva la relación se invierte (11 vs. 27).

El coeficiente de contingencia es igual a 0.325. Este valor cuando el coeficiente máximo es igual a 0,707 equivale a un $r = 0.678$. Según señaláramos, c no es un equivalente absoluto de r sino que arroja una idea aproximada de cuál es la intensidad de la relación.

3-7. Modalidad educativa y Juicio valorativo de los padres

BOX PLOT PARA JUICIO VALORATIVO DE LOS PADRES POR MODALIDADES DE EDUCACIÓN FAMILIAR

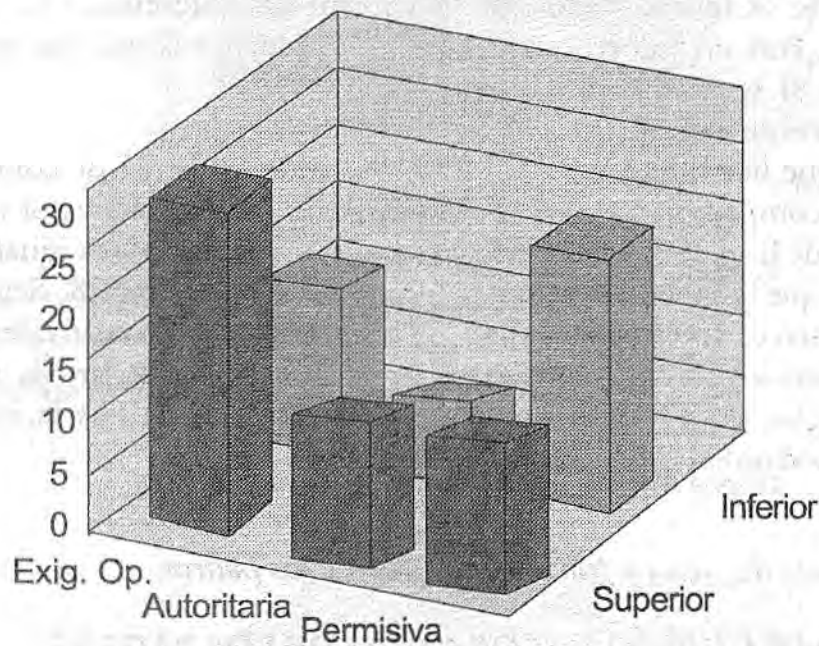


El valor de «Chi cuadrado» es 7.024, con un valor de $p = 0.0298$. Se puede rechazar H_0 , con un nivel de rechazo de 0.05, para establecer diferencias significativas en el nivel de juicio valorativo de los padres en función de la modalidad educativa: mayor frecuencia de categoría "superior" en el juicio valorativo de los

padres de exigencia operativa en comparación con la categoría inferior (29 vs. 14); la misma relación con menos frecuencia en la modalidad autoritaria (14 vs. 8); invertida en la modalidad permisiva (15 vs. 23).

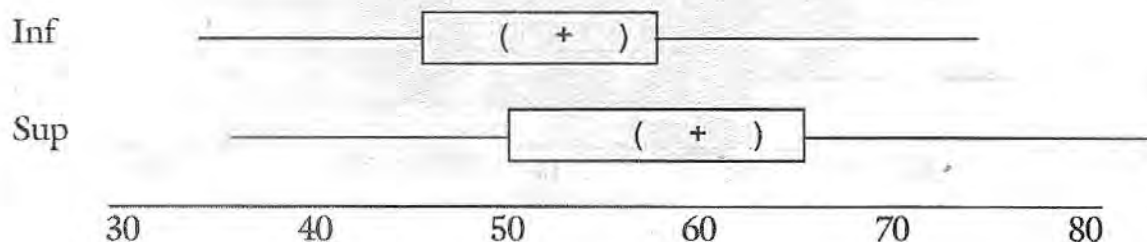
El coeficiente de contingencia es igual a 0.253. Este valor cuando el coeficiente máximo es igual a 0.707 equivale a un $r = 0.598$.

Modalidad Educativa-Juicio Moral Padres



3-8. Interacción entre nivel de razonamiento valorativo de los niños y el nivel de los padres

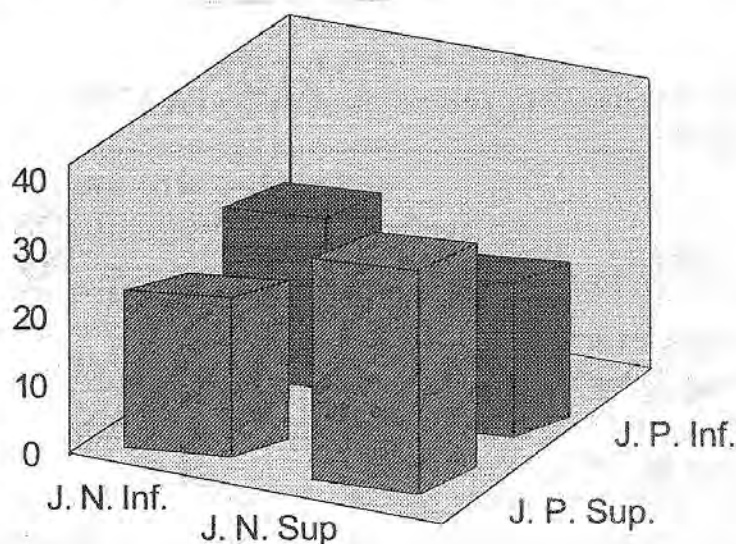
Juicio valorativo (padres)



El valor de «Chi cuadrado» es 7.024, con un valor de $p = 0.0298$. También se puede rechazar H_0 (a nivel 0.05), porque es significativa la diferencia en el nivel de juicio valorativo del niño en función del juicio valorativo de los padres: si el de los padres es superior, el de los niños también lo es (36 sujetos vs. 22 en el

inferior) y viceversa (25 sujetos en la interacción niños-padres inferior vs. 20 en niños categoría superior y padres inferior. El coeficiente de contingencia es igual a 0.253. Cuando el coeficiente máximo es igual a 0.707, este valor equivale -aproximadamente- a un $r: 0.598$, lo cual revela una correlación moderada.

Juicio Moral Padres-Juicio Moral Niños



3-9. Nivel de juicio valorativo por modalidad de educación familiar

N	MEDIA	TAMAÑO MUESTRA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL GRUPO
Ex	58.89	43	12.73
Au	51.56	22	10.91
Pe	54.43	38	11.50
TOTAL	55.68	103	11.91

Hay dos grupos (exigencia operativa y modalidad permisiva) en los cuales las medias no difieren signifi-

cativamente entre sí. El valor de T es 1.984 con un nivel de rechazo de 0.05

3-10. Compromiso moral vital por modalidad de educación familiar

N	MEDIA	TAMAÑO MUESTRA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL GRUPO
Ex	80.23	43	18.62
Au	71.59	22	18.91
Pe	57.36	38	23.10
TOTAL	69.95	103	20.45

Hay dos grupos (exigencia operativa y modalidad autoritaria) en los cuales las medias no difieren signifi-

cativamente entre sí. El valor de T es 2.435 con un nivel de rechazo de 0.05

NIVEL DE JUICIO VALORATIVO DE LOS PADRES POR MODALIDAD DE EDUCACIÓN FAMILIAR

N	MEDIA	TAMAÑO MUESTRA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR DEL GRUPO
Ex	87.59	43	20.04
Au	90.00	22	16.14
Pe	76.10	38	25.11
TOTAL	83.86	103	21.37

Hay dos grupos (exigencia operativa y modalidad autoritaria) en los cuales las medias no difieren significativamente entre sí. El valor de T es 1984 con un nivel de rechazo de 0.05

3-11. Modalidad educativa y configuración ética del niño

El "Chi cuadrado" de 18.47, con seis grados de libertad y un valor de $p = 0.0052$ nos permite rechazar H_0 . Luego las variables configuración ética y modalidad educativa están asociadas.

Un análisis de las celdas nos revela que, respecto de la categoría "configuración ética lograda" (alto juicio y alto compromiso moral vital) los niños en cuyos hogares experimentan la modalidad educativa "exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo" reflejan la mayor frecuencia (20 niños). Se observa cierta semejanza en esta categoría en la frecuencia observada en los niños sometidos a la modalidad educativa autoritaria o permisiva, (5 y 6 niños respectivamente).

En la categoría "sólo lograda en el juicio" alcanzan mejor nivel los niños sometidos a la modalidad educativa permisiva (15 niños) que reciben exigencia operativa (8) y finalmente los relacionados con el autoritarismo disciplinario (3 niños).

La categoría "sólo lograda en el compromiso moral vital" arroja el mejor nivel para los niños que viven la forma educativa "exigencia operativa" (10 niños). Luego los niños con modalidad educativa autoritaria (7 sujetos) y finalmente los que reciben una disciplina permisiva (5).

En la categoría "no lograda" (bajo juicio y bajo compromiso moral) se observa la mayor frecuencia en los niños de modalidad educativa permisiva (14 sujetos) y muy semejante en modalidad educativa autoritaria y exigencia operativa (7 y 6, respectivamente).

En síntesis, la modalidad educativa "exigencia operativa con apoyo dialógico" correlaciona positivamente con la configuración ética lograda.

Conclusiones

La discrepancia de los resultados referidos a la estructura cognitivo-valorativa y el juicio moral en los padres puede poner de manifiesto la real dificultad de aplicar la norma moral abstracta al caso concreto, por el razonamiento exigido ya que: "el conocimiento de lo que es bien y de lo que es mal, y por lo tanto, el cono-

cimiento de nuestros deberes, es, en fin, fruto de un razonamiento, del cual la mayor -de las premisas- es el principio de finalidad y las menores son provistas por los aspectos esenciales de la naturaleza humana" (Vanni-Rovighi, 1956, p.200). Es decir, las valoraciones morales concretas no son inmediatamente evidentes sino que exigen un razonamiento y por lo tanto son más complejas y difíciles de conocer. Esta dificultad se pone de manifiesto en la existencia de concepciones morales diversas. Si dichas valoraciones morales específicas fuesen accesibles de modo inmediato y evidente, todos las reconocerían fácilmente. "La tesis que los preceptos morales se descubren con un razonar, es la única que permite conciliar la objetividad de los valores morales con el hecho de la variedad de morales" (Ibíd. p. 204). "Esa bondad moral, unas veces se descubre con evidencia de una sola ojeada; otras, en cambio, aparece tras un razonamiento más o menos complicado" (Lottin, 1946, p.30).

Asimismo, esta discrepancia revela la dificultad para discernir la verdad para la acción, pues aunque el bien es de derecho cognoscible racionalmente, en el plano de hecho, por la dificultad de aplicar los principios a las complejas situaciones concretas y por la variedad de tendencias que mueven al hombre, las conclusiones no son siempre infalibles. "El discernimiento de la verdad para la acción es ejercido por el entendimiento en su función operativa y éste deviene práctico en el juicio discreto"

que, versando sobre la posibilidad y conveniencia del bien-fin, promueve la intención fuerte de conseguirlo. Por influjo de la voluntad el entendimiento deviene práctico, en el modo, es decir, según el bien o el mal que la voluntad ha elegido. O sea que la aprehensión de la verdad para la acción está incidida por una voluntad antecedente. El influjo intercambiable entre inteligencia y voluntad no se da de un modo determinista según el cual la voluntad ejecuta lo que ordena la inteligencia; esto equivaldría a identificar libertad con espontaneidad" (Fabro, 1977, p.166).

Si abordamos las conclusiones referidas a los *factores externos que inciden en la configuración ética del niño* advertimos su relevancia en este proceso.

El análisis estadístico (1, $X^2=4.09$, $p=0.0431$) indica una *relación directa entre modalidad educativa y nivel de juicio: en la exigencia operativa, mejor nivel; la modalidad permisiva resulta superior a la autoritaria*.

Nuestro estudio nos ha permitido demostrar, según postuláramos en una de las hipótesis que, *las variadas modalidades de educación familiar influyen en el nivel de compromiso moral o cualidades morales*. El valor de «Chi cuadrado» (2, $X^2=12.14$, $p=0.0023$) permite rechazar H_0 para afirmar que *hay diferencias significativas en los puntajes alcanzados en función de la modalidad educativa*.

En consecuencia, también se verifica la asociación prevista por hi-

pótesis entre *configuración ética y modalidad educativa* (6, $X^2=18.47$, $p=0.0042$). En este sentido, se advierte que la categoría "lógada" aparece con una frecuencia estadísticamente significativa en la modalidad "exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo", mientras que es semejante la frecuencia en las otras dos modalidades.

Por otra parte, aparecen *diferencias significativas en el nivel de juicio valorativo de los padres en función de la modalidad educativa* (2, $X^2=7.024$, $p=0.0298$). Tal asociación puede mostrar el influjo que ejercen en la persona los valores asumidos en las actitudes y modalidades educativas concretas dirigidas a promover tales valores en los hijos. Probablemente los rasgos de personalidad de los padres imprimen un estilo propio al modo de asumir y vivenciar los valores así como a la modalidad disciplinaria que, siendo por naturaleza dinámica, recibe también el interflujo de los rasgos de personalidad del niño, al modo de una "calle de doble vía" (Turecki y Tonner, 1987).

Respecto de H_2 , *es significativa la diferencia en el nivel de juicio valorativo del niño en función del juicio valorativo de los padres* (1, $X^2=7.024$, $p=0.0298$). El coeficiente de contingencia es igual a 0.253 que equivale -aproximadamente- a un $r: 0.598$, lo cual revela una correlación moderada.

La diferencia de resultados con otros estudios inspirados en el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg puede guardar relación con la

conceptualización del orden moral propia del medio ideológico-cultural en el que han tenido lugar dichas investigaciones. Pueden representar, de algún modo, la cosmovisión típicamente estadounidense, caracterizada por una ética formal -con los valores de una concepción liberal de la sociedad- que puede incidir en la modalidad disciplinaria familiar, que pareciera ser mayoritariamente permisiva.

En síntesis, en relación con la educación familiar hemos advertido las siguientes tendencias:

Cuando existe una *modalidad educativa rígida*, aún combinada con un nivel valorativo medio de los padres, los niños revelan un nivel de juicio moral regular, aparece una relevante dependencia respecto de la autoridad (de la madre e incluso del docente). En el análisis cualitativo de las "Situaciones proyectivas con significaciones éticas" los sentimientos predominantes son el miedo y temor al castigo (sentimientos atribuidos a protagonistas de personajes hipotéticos).

Entre los rasgos de personalidad de estos niños aparecen significativamente la docilidad, y entre las virtudes, la obediencia o bien, en menor medida, actitudes tales como la rebeldía. Sin embargo, el desarrollo en los valores tiende a ser medio o regular.

Nuestros resultados confirman la observación de Bull (1976, p.31) quien sostiene que: "Piaget dedujo una teoría universal de un estudio

regional muy limitado. Sus intuiciones sobre la dinámica del desarrollo moral inspiraron los estudios posteriores que han debilitado fuertemente sus teorías..." Es decir, extendió los resultados de sus estudios, aplicados a una sociedad que indudablemente estaba influida por un contexto histórico autoritario, al desarrollo moral del niño, en general. Consideramos conveniente comprobar transculturalmente la existencia de rasgos universales y diferenciales del desarrollo moral.

En relación con la *modalidad educativa permisiva* o sobreprotectora permisiva advertimos esta discrepancia:

a) Cuando la educación permisiva se enlaza con un juicio valorativo alto de los padres, los niños arrojan un buen nivel de juicio valorativo. Sin embargo, aparece bajo o deficiente respecto de las virtudes, el desarrollo de hábitos operativos de calidad.

b) En los casos en que observamos una estructura cognitiva y juicio valorativo bajo en los padres, tanto el nivel de juicio valorativo como el compromiso moral vital arrojan niveles regulares o deficientes.

La modalidad educacional *exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo* correlaciona con altos niveles de desarrollo moral de los niños (juicio valorativo y compromiso moral vital), especialmente cuando los padres revelan una estructura cognitivo-valorativa en sintonía con una recta y genuina jerarquía de valores.

Nuestras observaciones coinciden con los resultados de Assendorpf y Nunner Winkler (1992) quienes a diferencia de Kohlberg -que postula un paralelo entre los procesos cognitivo y afectivo en el desarrollo moral, detectan *considerables discrepancias entre el juicio moral y la motivación moral durante la niñez temprana y que aún en este nivel puede aparecer una conducta verdaderamente moral, esto es: la conducta motivada por el deseo de hacer lo correcto más que por el temor al castigo*. Para estos autores, la atribución de emociones morales a protagonistas hipotéticos en un conflicto moral es un buen indicador empírico de la fuerza de los motivos morales de los niños, esto es, de su disposición a obrar de acuerdo con las normas morales que entienden como válidas. Consideran que aquellos niños que atribuyen apropiadamente las emociones morales a protagonistas hipotéticos que obran mal tienen un *motivo moral fuerte*; en cambio, aquellos que lo hacen inapropiadamente o que no atribuyen emociones morales, a pesar de que comprenden perfectamente la regla moral, tienen solo un *motivo moral débil*. Ello porque la atribución de rechazo frente a la mala acción o de alegría por la ventaja obtenida puede indicar la importancia relativa para el niño de la orientación moral vs. no moral.

Nuestros resultados nos permiten afirmar con Gordillo Álvarez Valdez (1996) que "frente a Kohlberg, (...) el razonamiento moral de los niños -que él sitúa en la etapa

preconvencional- no está basado exclusivamente en el temor al castigo y en la obediencia, es decir, en motivaciones instrumentales. Nuestra opinión, por el contrario, afirma que es posible encontrar rasgos de altruismo y de una incipiente moralidad, lo cual permite intervenir educativamente a fin de lograr ciertos objetivos" (Ibíd., p. 89). En conformidad con observaciones de la citada autora, podemos aventurar que Kohlberg, cuya perspectiva se focaliza sólo en la forma en que el juicio moral se lleva a cabo, al descuidar el contenido de la moralidad no llega "al fondo del problema y, sobre todo, prescinde de la acción." Bien puede una persona razonar moralmente en un nivel elevado pero su conducta práctica no guardar correspondencia con dicho nivel. Esta posibilidad demuestra la necesidad de no descuidar otros factores que inciden poderosamente en el momento de pasar a la acción, tales como la rectitud de la voluntad y "elementos que pertenecen al ámbito afectivo, no presentes en el enfoque kohlbergiano. La adecuación formal parece una condición que pudiendo ser necesaria no es suficiente para educar moralmente" (Gordillo Álvarez, 1994, p. 358).

"Ante esta situación ¿no será preciso retornar al modelo ético propuesto por Aristóteles, es decir, a una educación de las virtudes, a un modo de hacer que se fundamente en el ser del hombre?

El objetivo (...) es el logro de las virtudes, de aquellas, precisamente, que hacen al hombre mejor, más

humano. 'La virtud del hombre -dice Aristóteles- será entonces aquel hábito por el cual el hombre se hace bueno y gracias al cual realizará bien la obra que le es propia' (Ética, II, 6). Y al procurar la virtud el hombre (...) consigue ser feliz. Se hace así patente el alcance de la educación que, como en los últimos años se ha afirmado de un modo casi exhaustivo, no afecta sólo al intelecto sino también a la afectividad. (...) Fomentar en la infancia actitudes altruistas, generosas, de preocupación por los demás, será el camino que facilite el desarrollo de esas necesarias virtudes sociales y, además la condición para ser libres sin estar aprisionados por el condicionamiento de los propios deseos (...) Lógicamente, esta educación requiere una sólida base intelectual, la adquisición de conocimientos que permitan responder a los interrogantes vitales más importantes para la persona. Pero no basta por sí sola; por una parte, porque para juzgar rectamente es preciso *ser bueno*, en el sentido de no tener velada la inteligencia por defectos de la voluntad, y, por otra, porque en la vida no todo es problema de razonamiento... En ocasiones, ser 'racional' supondrá actuar de acuerdo con una razón que no es capaz de presentar suficientes 'razones', al menos de momento, pero que señala caminos coherentes con las finalidades que uno se ha propuesto en la vida" (Gordillo, 1992, p.190).

Como conclusión relevante advertimos que, la educación familiar -en sus componentes fundamentales- resulta central en la configuración de

la personalidad ética del niño. Es el paradigma de la convivencia humana. La familia, cuyo origen es el amor, permite al hombre ser concebido, alumbrado y educado con amor, esto es, conforme a su dignidad de persona. Es ese encuentro de intimidades en el que se vive con la mayor intensidad la afectividad, la afirmación de la personalidad y la experiencia del fluir de la vida. Es el ámbito natural y marco propicio para un desarrollo enriquecedor de ese nutrido mundo de los sentimientos de la persona y del establecimiento de las relaciones personales.

De nuestros resultados podemos inferir claramente que "(...) Es imprescindible que el profesor, el padre, sea consciente de su influjo. Repetidamente se ha dicho, incluso por quienes propugnan enfoques no directivos en educación, que no querer transmitir valores en la familia o en la escuela es imposible. Se quiera o no, los padres, lo mismo que los profesores, manifiestan constantemente a través de su conducta cuáles son sus prioridades, valores y creencias. Más que tener miedo a no acertar con el contenido, -lo cual (...) es relativamente fácil cuando se parte de una postura de búsqueda de la verdad sin prejuicios- el problema es cómo transmitir adecuadamente todo aquello que se considera conveniente para el alumno, pues con razón dice Barrio que 'la manera autoritaria de imponer un código moral no manifiesta la irracionalidad del sistema ético impuesto sino del que de ese modo lo

impone' (1988, p. 538). El autoritarismo en este sentido se refiere también a la desconcertante postura de quien con sus palabras afirma una cosa y con su conducta otra. Educar en la virtud exige luchar uno mismo por la virtud, sólo de este modo se tiene la firmeza necesaria para 'haber cultivado con hábitos el alma del discípulo para que proceda rectamente en sus goces y en sus odios, como se hace con la tierra que ha de nutrir la semilla' (Ética a Nicómaco, X;9). Es necesario -personalmente- amar lo bello y aborrecer lo vergonzoso para enseñarlo, como Aristóteles sugiere" (Gordillo, 1992, pp.191-192)

De lo señalado podemos destacar el papel elevado que ejerce el educador y la gran responsabilidad implicada en esta misión. La educación en los valores exige entonces que "tanto el educando como el educador tienen que ser capaces de integrar en la acción los aspectos cognitivos junto con los motivacionales de modo que ésta adquiera un significado personal. Por regla general, los adultos necesitamos que la inteligencia espolee a la voluntad "(Gordillo, 1992, p. 192). Los resultados obtenidos evidencian que (así como generar el conflicto cognitivo no es suficiente para la promoción del juicio moral en el marco de la educación familiar), en el niño hay una exigencia de ilustración en los principios morales que guíen el diálogo hacia la progresiva adhesión personal a estos valores que él mismo ha visto claramente. El conocimiento de los valo-

res es imprescindible y una vía regia de acceso a ellos es su presentación plástico-sintética en la ejemplaridad del educador, que hace las veces de "modelo o paradigma" que muestra e invita con su vida a practicarlos. Conforme a la intencionalidad perfectiva de la educación, "no es suficiente querer hacerlo, hay que saber cómo hacerlo y la forma que se revela más eficaz" (Ibídem).

Es decir, si la familia hace operativa sus posibilidades educativas puede crear un ambiente que sea una auténtica escuela de virtudes, con estilo propio. Es capaz de realizar su misión específica: cultivo de la personalidad, la formación moral y religiosa, la adaptación y orientación de la personalidad.

Para que la capacidad de libre autodeterminación del niño pueda perfilarse perfectivamente, conforme a lo que es el hombre, el niño requiere: hallar en el ambiente y mundo social circundante (particularmente en la familia) el ejemplo vital o coherencia de vida y una orientación intencional -caracterizada por el diálogo y apoyo afectivo- que le permita a la inteligencia conocer en su auténtica realidad qué es cada cosa, cuál es su fin o el para qué de su existencia, cuál es su lugar en el mundo, qué valor tiene, promueva un desarrollo vigoroso de la voluntad recta y de una afectividad armoniosa que favorezca el florecimiento de aquellas virtudes que esculpen en la persona su estatura moral y humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIRA, R., (1990). *Razón y libertad*. Madrid, RIALP.
- ARANCIBIA, Violeta (1990), *Teorías del aprendizaje: Revisión de las corrientes actuales*, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- ASENDORPF, Jens y NUNNER-WINKLER (1992), Gertrud, Children's Moral Motive Strength and Temperamental Inhibition Reduce Their Immoral Behavior in Real Moral Conflicts, *Child Development*, vol. 63, N° 5, pp.1223-1235.
- BALL, Samuel (1988). *La motivación educativa*, Madrid, Ed. Narcea.
- BANDURA, A. y McDONALD, F. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67, N° 3, pp. 274-281.
- BULL, Norman, (1976) *La educación moral*, Verbo Divino, Pamplona.
- BUSSEY, Kay (1992), Lying and Truthfulness: Children's Definitions, Standards, and Evaluative Reactions, *Child Development*, vol. 63, N° 1, pp.129-137.
- COLBY, Anne, KOHLBERG, Lawrence y otros (1989), *The measurement of moral judgment*, T. I y II, Cambridge, Cambridge University Press.
- COWAN, P. y otros (1969), Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp.261-274.
- CHOZA, Jacinto (1990), *La realización del hombre en la cultura*. Madrid, RIALP.
- DE FINANCE, J., (1966). *Ensayo sobre el obrar humano*, Madrid, Gredos.
- DE FINANCE, J. (1980). Sordera para los valores, *Ethos*, Buenos Aires, N° 8.
- DEL RINCÓN EGEA, Delio (1988). *Situaciones vitales, cursos de acción y motivación ética*. En ETZEBARRÍA BILBAO: Perspectivas acerca de cambio moral. Posibles intervenciones educativas, Univ. Del País Vasco.
- DEL RINCÓN EGEA, Delio (1990). *Los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética*, *Cuadernos de Pensamiento*, 5, Madrid, Fundación Universitaria Española, p. 34.

- DIFABIO, Hilda (1990). *La capacidad de juicio moral en el adolescente*. En «Rev. de Ccias de la Educación y Formación docente, N° 1, pp.173-206.
- DIFABIO, Hilda (1992), *Teorías contemporáneas del desarrollo moral*, Buenos Aires, Archivos CIAFIC,.
- FABRO, C. (1982). *Introducción al problema del hombre*, Madrid, Rialp.
- FABRO, C., (1977). La dialettica d'intelligenza e volontà nella costituzione dell' atto libero, *Ermenéutica Tomística*, N° 2.
- FERGUSON, T.; STEGGE, H.; and DAMHUIS, I.(1991). *Children' s Understanding of Guilt and Shame*, *Child Development*, 62, N° 4, pp.827-839.
- FEUERSTEIN, Reuven. (1991). Libertad y Realización Personal, *Diario El Mercurio*, Dom. 17 de Noviembre.
- GARCIA DE HARO, R.(1978). *La conciencia moral*, 2a. ed., Madrid, Rialp.
- GHINATO, Egler y PAOLICCHI, Piero (1987). Morale della giustizia e morale dell'afetto, *Orientamenti Pedagogici*, 34, 3(201), pp.413-454.
- GILSON, Etienne (1989). El tomismo. Pamplona, EUNSA.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1996). *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg*. Madrid, CIDE.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1987). *El desarrollo moral de la mujer*. En «Revista Española de Pedagogía», N° 175.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, M. Victoria (1988). Desarrollo moral y orientación: una revisión crítica del enfoque feminista, *Revista Española de Pedagogía*, 180, pp.221-239.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, M. Victoria (1992). *Desarrollo moral y Educación*. Pamplona. EUNSA.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1994). *La orientación en la educación secundaria*. En: *La orientación en la Educación institucionalizada. La Formación Ética*. Dirigido por García Hoz. Madrid, RIALP.
- ISAACS, D.(1988). *La educación de las virtudes humanas*, Pamplona, EUNSA.
- KOHLBERG, Lawrence y GILLIGAN, Carol (1971), The adolescent as a moral philosopher, *Daedalus*, 100, pp.1051-1086.

- KOHLBERG, Lawrence (1971). From Is to Ought, *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press.
- LOTTIN, D.(1946). *Principes de morale*, Louvain, Editions de L'Abbaye du Mont César.
- McCANN, Donald y PRENTICE, Norman (1981). Promoting Moral Judgment of Elementary School Children: The Influence of Direct Reinforcement and Cognitive, *Disequilibrium, The Journal of Genetic Psychology*, 139, pp.27-34.
- NAVARRO, Ana María (1990). Las relaciones en la familia. Nota OF-249, Curso de Orientador familiar de la Universidad de Navarra, España.
- OLIVEROS OTERO, F.(1990). *Autonomía y autoridad en la familia*, Pamplona, EUNSA.
- PIAGET, Jean (1974). *El criterio moral en el niño*, 2a. ed., Barcelona, Fontanella.
- PIEPER, Joseph (1980). *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp.
- PINCKAERS, Servais (1961). La fin dans l'action morale selon S. Thomas, *Revue des Sciences Philosophiques et Theologiques*, París, T. XLV, N° 3, Juillet.
- PINCKAERS, S.(1988). *Las fuentes de la moral cristiana*. Pamplona, EUNSA.
- PINCKAERS, Servais (1996). Redécouvrir la vertu, *Sapientia*, Bs. As. , V. LI, 199, pp. 151-163
- PITHOD, Abelardo (1993). *Comportamiento organizacional*, Buenos Aires, Docencia.
- PITHOD, Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- PITHOD, Abelardo (1993). El trasfondo no-consciente de la vida moral, *Ethos*, N° 19-20.
- PITHOD, Abelardo (1983). Las bases biopsíquicas y sociales de la experiencia moral, *Ethos*, N° 10-11,.
- PITHOD, Abelardo (1995). El conocimiento afectivo. ¿Tiene el corazón razones que la razón no entiende?. *II Simposio de Epistemología y metodología en ciencias humanas y sociales*, Tomo I, Mendoza, Argentina, Ed. Ex Libris.
- PITHOD, Abelardo (1996). Breve balance de un siglo de psicoanálisis, *Sapientia*, Bs. As. , Volumen LI, , N°199, pp. 175-185.

- POWERS, Sally (1988). Moral Judgement Development Within the Family, *Journal of Moral Education*, Vol. 17, N° 3, pp.209-219.
- SCHELER, M., *Etica* (1948.) Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético, T. I, nueva ed. corregida, Bs. As., *Revista de Occidente*.
- SOAJE RAMOS, Guido (1965). Curso de Etica, pro-manuscrito, Buenos Aires.
- SOAJE RAMOS, Guido (1978). Orden moral y situación, *Sapientia*, N° 128.
- SPEAMANN, Robert (1991). Cuestiones fundamentales. Madrid, RIALP.
- STRICHARTZ, Abigail y BURTON, Roger (1990) Lies and Truth: A Study of the Development of the Concept, *Child Development*, vol. 61, N° 1, pp.211-220.
- VANNI-ROVIGHI, S.(1956). ¿Se puede hablar de límites del racionalismo ético en la teoría de Santo Tomás sobre el conocimiento moral?, *Sapientia*, N° 39-40.
- WALKER, Lawrence y MORAN, Thomas (1991). Moral Reasoning in a Communist Chinese Society, *Journal of Moral Education*, vol. 20, N° 2, pp.139-155.
- WALKER, Lawrence y TAYLOR, John (1991). Family Interactions and the Development of Moral Reasoning, *Child Development*, vol. 62, n° 2, pp.264-283.
- WALKER, Lawrence y RICHARDS, B.(1979). Stimulating Transitions in Moral Reasoning as a Function of Stage of Cognitive Development, *Developmental Psychology*, V. 15, N°2, pp.95-103.
- WIDOW, Juan A. (1988). *El hombre, animal político*, Santiago de Chile, Edic. Universitaria.

THE CHILD'S ETHICAL CONFIGURATION. ITS RELATIONSHIP WITH THE FAMILY EDUCATION

Presently work offers some of the results obtained about a study carried out in a sample of 103 children and his/her parents, about the existent relationship among the external and internal factors associated to the boy's ethical configuration. The relative incidence exercised by the family education -in its dimensions: moral judgment and disciplinary modality - and the boy's ethical configuration -with its components: level of moral judgment and vital moral commitment -is pondered.

Key Words: Ethical configuration. Level of moral judgment. Vital moral commitment Family education. Moral judgment. Disciplinary modality.

Datos y dirección del autor: Elizabeth Da Dalt de Mangione. Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Psicopedagoga. Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora escolar. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (U.C.A). Psicopedagoga del Instituto San Francisco Javier. Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo. Primitivo de la Reta 522. Dpto. K. Mendoza. C. P. 5500, Argentina. Tel-fax: (061) 292563.

IMAGEN SOCIAL DE LA ENFERMEDAD EPILEPTICA EN NUESTRO MEDIO*

Carina Aida Di Fresco

U. N. Cuyo.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UCA.

En este artículo presentaremos las conclusiones de una encuesta realizada con el fin de evaluar el nivel de información popular de la enfermedad epiléptica.

La muestra comprende 539 personas entre 15 y 85 años, de ambos sexos y nivel socioeconómico medio.

Los resultados de la encuesta nos permitieron inferir que el mayor porcentaje de individuos conoce en qué consiste la enfermedad y sus aspectos psicosociales.

Sin embargo, resulta necesario difundir más el conocimiento de la epilepsia para realizar una correcta valoración de las capacidades y aptitudes que facilite una mayor integración social de los afectados.

Palabras claves: Epilepsia - Aspectos Psicosociales de la Epilepsia - Encuesta.

Son múltiples las variantes y alternativas que han sufrido durante las distintas épocas del desarrollo humano las concepciones etiológicas, patogénicas y terapéuticas de la epilepsia.

La traducción literal de dicha patología sería "la enfermedad que hace

caer" o más propiamente "la enfermedad tumbante".

Fue llamada en la antigüedad "sagrada" como expresión de la magnitud y magnificencia que su sintomatología despierta.

El rechazo al epiléptico es una actitud irracional aún persistente y la

* Agradezco la colaboración de las alumnas de Segundo año de la Cátedra de Neuropatología, UCA, ciclo lectivo 1993-94 que aplicaron parte de las encuestas utilizadas para la realización de este trabajo y a las 539 personas que desinteresadamente contestaron nuestros interrogantes.

causa, posiblemente, de ese miedo infundido hacia las personas que la padecen se deba el temor a la pérdida del control físico y emocional que provocan los accesos.

En los últimos años, el avance extraordinario de la farmacología y de los métodos diagnósticos ha permitido un mejor tratamiento y encuadre de la enfermedad; pero de nada sirven estos intentos científicos si no contamos con una infraestructura social que permita la atención, protección y encauce de estos pacientes.

Evidentemente, la falta de información de la gente común sobre esta patología lleva a crear en su entorno numerosos mitos y creencias erróneas que amenazan al epiléptico, deforman su personalidad, limitan sus posibilidades intelectuales y afectivas e impiden su normal inserción en la sociedad.

Objetivo

El fin de este estudio fue "indagar acerca del grado de información de la población general sobre la enfermedad epiléptica y de las posibilidades psico intelectuales y laborales de aquellos que la padecen".

Se elaboró una encuesta "ad hoc" compuesta por nueve preguntas. Siete de ellas son cerradas porque los entrevistados debieron marcar con una cruz la respuesta que consideraron más acertada. En el resto, pudieron contestar libremente expresando toda la información que poseían respecto al tópico indagado.

Muestra

Se realizaron un total de 539 encuestas al azar en una población de nivel socioeconómico medio. Un 51% de las mismas fueron respondidas por personas de sexo femenino y un 49% de sexo masculino. Las edades de los encuestados oscilaron entre los 15 y los 85 años.

La mayoría de la muestra posee estudios primarios y secundarios, un 23% terciarios y más del 40% está realizando y/o ha terminado la Universidad.

Son variadas las ocupaciones de los encuestados. Las más frecuentes son las de estudiante (especialmente, los menores de 40 años), comerciante, empleado de comercio, administrativo y profesionales de distinta índole (abogado, ingeniero, arquitecto). Fue común encontrar a mujeres dedicadas a la docencia y a las tareas del hogar.

Es soltera más del 75% de la población masculina y el 67% de la femenina, especialmente entre los encuestados de la franja de edad entre 15 y 40 años. El resto de la muestra es casado con uno a tres hijos de dicha unión.

Resultados obtenidos

A continuación, presentaremos sintéticamente las respuestas generales de la encuesta:

1. ¿Sabe qué es la epilepsia?

Respondieron que *NO es una enfermedad mental* un 51% de la

población encuestada, que SI un 47 % y NO SE el porcentaje restante.

Gran parte de los mayores de 60 años de ambos sexos y de las mujeres de 18 a 40 años coincidieron en que NO lo es. No opinan lo mismo, especialmente, los entrevistados de sexo masculino de los niveles de edad inferior a los 60 años y parte de las mujeres de 41 a 60 años.

Los porcentajes más altos de encuestados (más del 87%) aseguraron que la epilepsia *NO es contagiosa*. Sólo un 5 % contestó que SI (especialmente, los varones mayores de 60 años).

La mayoría de la muestra de ambos sexos (más del 88%) asegura que dicha patología *NO es signo de poca inteligencia*, como lo observamos en el Cuadro I.

2. ¿Es curable?

Gran parte de las respuestas frente a este tópico, un 71%, aseguraron que la epilepsia *NO es curable*.

En cambio, consideraron que SI lo era un 25% de la población dentro de la que distinguimos un 41% de entrevistados varones mayores de 40 años y un 33% de mujeres de similar edad.

3. Las personas con epilepsia pueden...

Más del 76% de los encuestados de ambos sexos aseguraron que los epilépticos pueden *realizar una vida normal y hacer deportes*, como lo demuestra el Cuadro I.

Aseguraron que los epilépticos son capaces de *seguir estudios universi-*

tarios, el 87% de los encuestados de ambos sexos.

Contestaron que, también, pueden *casarse y tener hijos* un 86% de los entrevistados.

Sin embargo, no opina lo mismo la mayoría de la población femenina mayor de 60 años.

4. ¿Tienen algún pariente con epilepsia?

Más del 14% de los encuestados de la muestra general tiene parientes con epilepsia, especialmente las mujeres de edades entre 18 y 60 años.

El mayor porcentaje de la población tiene primos y sobrinos epilépticos. En un menor número, la enfermedad afecta a tíos cercanos.

5. ¿Conoce alguna persona con epilepsia?

Entre el 46% y el 62% de la muestra comprendidos en la franja de edades entre 15 a 60 años asegura conocer personas con epilepsia.

En general, los encuestados conocen a personas de sexo masculino, mayores de 20 años, que han alcanzado la escolaridad primaria y/o secundaria.

Son diversas las ocupaciones de estas personas siendo las más frecuentes las de empleado, comerciante, docente, jubilado, bancario y ama de casa.

Sólo encontramos dos encuestas en las que los conocidos eran desocupados y/o tenían pensión del estado a causa de su enfermedad.

6. ¿Sabe en qué consiste esta enfermedad?

Las respuestas más frecuentes ante este interrogante fueron: "Es una enfermedad neurológica", "ataca al Sistema nervioso central y se caracteriza por presentar convulsiones y ataques con pérdida de conocimiento", "consiste en una alteración a nivel de células nerviosas".

Solamente un 7% de las mujeres y un 5% de los varones menores de 41 años NO contestó esta pregunta porque "ignoraban la respuesta exacta". Lo mismo sucedió con más del 17% de los encuestados masculinos entre 41 y 60 años y sólo un 8% de mujeres de similar edad cronológica.

Un 16% de los varones mayores de 60 años no sabían contestar esta cuestión.

7. ¿Cualquier persona puede tener convulsiones?

Entre el 66% y el 81% de los encuestados asegura que cualquier persona puede tener accesos convulsivos.

¿Por qué?

Las razones más frecuentes que justifican la respuesta SI fueron: "los accesos pueden producirse por fiebre muy alta" y "el mal puede desencadenarse en cualquier momento de la vida por múltiples enfermedades".

Las personas que piensan que NO cualquiera puede tener convulsiones lo hacen porque suponen que dichos accesos "son congénitos" y "los tienen solamente los individuos que desde chicos se les manifiesta la enfermedad".

8. ¿Emplearía a una persona con epilepsia?

Aseguran que SI lo harían un 70% de los encuestados en todas las franjas de edad.

¿Por qué?

La mayoría opina que los epilépticos "son personas normales y que dicha enfermedad no afecta su capacidad intelectual y laboral", "necesitan trabajar igual que todos", "con un tratamiento adecuado pueden hacer una vida normal", "hay que tener solidaridad con ellos" y "no perjudica ni contagia a los otros".

Los emplearían "solamente para trabajos administrativos", "con supervisión" y "les darían tareas según su capacidad".

Aún así gran parte de estas personas, especialmente los encuestados varones mayores de 40 años, piensan que darían trabajo a un epiléptico con la condición de que "esté bajo tratamiento y sus crisis sean controlables", "se tomen todos los recaudos y no se los exponga a labores riesgosas que puedan desencadenar crisis" y "en el lugar de trabajo estén prevenidos para saber cómo actuar en el caso de que tenga un acceso".

Contestaron que NO emplearían a un epiléptico un 22% de la muestra encuestada justificando su decisión en que "le tienen miedo e impresión a las crisis", "no se sentirían seguros de poder socorrerlos ante un ataque en horas de trabajo", "tenerlos como empleados implicaría muchos gastos y la empresa no tiene el respaldo suficiente ante las leyes sociales que el gobierno exige".

Además, "es mucha responsabilidad emplearlos", "no rinden igual que otro obrero y no se les puede dar algunos tipos de trabajos".

Desearon no comprometerse ante la hipótesis planteada y no contestaron un 7% de la población encuestada.

9. ¿Sabe qué hacer con una persona que sufra frente a Ud. un ataque de epilepsia?

En general, frente a esta cuestión la mayoría de los encuestados dijeron que "llamarían rápidamente a un servicio de emergencia", "lo acostarían para evitar que se ahogue y golpee", "apoyarían su cabeza más alta que todo el cuerpo y aflojarían su ropa", "le darían ventilación para permitirle que respire tranquilamente" y "dejarían que el proceso se desarrolle naturalmente".

Fueron frecuentes ciertas respuestas que indicaban la realización de ciertas acciones no recomendables para auxiliar ante un acceso como "colocarle un pañuelo para que no se le trabe la lengua", "realizarle masajes en el pecho y levantar los brazos", "darle agua", etc

Un pequeño porcentaje de encuestados, especialmente varones y mujeres mayores de 41 años no sabrían cómo auxiliar a un epiléptico.

Conclusiones

El trabajo realizado nos permite concluir que la mayoría de los encuestados sabe en qué consiste la enfermedad asegurando que los que la padecen deberían insertarse normalmente en la vida de sociedad.

Dichas respuestas fueron más frecuentes en la muestra de la población más joven, especialmente, los comprendidos en la franja de edad entre 18 y 60 años.

Los mayores de 60 años, en su gran mayoría, y los encuestados de sexo masculino demostraron ciertas disidencias respecto a lo respondido por el grupo general.

Sin embargo, aún subsisten algunos prejuicios sociales frente a las *posibilidades escolares y laborales reales* de los epilépticos, lo que influiría notablemente en su incorporación al medio.

Queda a los profesionales de la salud y la educación la gran responsabilidad de realizar una correcta valoración de las aptitudes y capacidades de cada persona a fin de informarle exacta y detalladamente lo que puede o no hacer con el objeto de derrumbar las paredes de la incompreensión para aquellos que padecen epilepsia desde temprana edad y aprovechar al máximo sus potencialidades.-

CUADRO I

<i>PREGUNTAS</i>	<i>RESPUESTAS (en %)</i>		
	SI	NO	NO SÉ
1. <i>Sabe qué es la epilepsia?</i>			
Es una enfermedad mental.	47	51	2
Es contagiosa	5	87	8
Es signo de poca inteligencia.	4	87	9
2. <i>Es curable?</i>	25	71	4
3. Las personas con epilepsia pueden...			
Hacer una vida normal	76	23	1
Hacer deportes	76	16	8
Cursar estudios universitarios.	87	9	4
Casarse y tener hijos.	87	10	3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASOCIACIÓN DE LUCHA CONTRA LA EPILEPSIA (1985). *Segundo Congreso Argentino Médico-Social de Epilepsia*, Buenos Aires, Argentina, A.L.C.E.
- DEVILAT, M.(Ed.) (1991) *Las epilepsias. Investigaciones Clínicas*, Santiago, Chile, Ciba-Geigy.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA (1982). *Lo que todos debemos saber sobre la epilepsia*, Landover, USA, EFA.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA (1987). *La epilepsia y su niño*, Landover, USA, EFA.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA (1987). *Preguntas y respuestas sobre la epilepsia*, Landover, USA, EFA.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA.(1987). *Reconocimiento de síntomas sutiles de la epilepsia en los niños*. Landover, USA, EFA.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA (1994) *Epilepsy and the school age child*, Landover, USA, EFA.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA (1994). *Issues & Answers. A Guide for Parents of Children With Seizures, Ages Six to Twelve*, Landover, USA, EFA.
- GRIPPO, J, GARRIGUE, A, SCROGGIE,M, BETANCOURT,L (1989). Aspectos médico-sociales de la epilepsia en la infancia y la adolescencia, *Revista del Hospital de Niños de Buenos Aires*, Buenos Aires, Argentina, XXXI, 135-136, pp. 178-181.
- MEISCHENGUISER, R (1988) Alteraciones psicointelectuales en patologías convulsivas, *Epilepsia Argentina*, Buenos Aires, Argentina, 6, pp. 1-7.
- SHLIAPOCHNIK,J (1986) *Aspectos psicosociales de la epilepsia*, Buenos Aires, ALCE.

SOCIAL IMAGE OF THE EPILEPTIC ILLNESS IN OUR MEANS

In this paper we will present conclusion of a survey was performed in order to evaluate popular know level on epileptic disease.

The sample comprises 539 persons between 15 and 85 years of both sexes and medium socioeconomic level.

The results of the survey emphasize that a high percentage of persons know to consist the disease and the psychosocial impact.

However, need to make the knowledge of epilepsy more widespread with a view to facilitating precise value to ability and talent to the social integration of affected individual.-

Key Words: Epilepsy - Psychosocial Impact of Epilepsy - Survey

Datos y Dirección del autor: Licenciada y Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Psicopedagoga por la Universidad Católica Argentina. Desde 1990 dicta la materia Problemática Universitaria y Técnicas de Estudio en los Cursos Preuniversitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ejerce desde 1991 como Profesora -Tutora y Profesora Asistente en la Cátedra de Neuropatología de la Carrera Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.UCA.

Es representante por la UCA (Mendoza) ante la Red Nacional de Psicopedagogía.

Ha realizado una pasantía en el Servicio de Salud Mental Infanto-Juvenil. Hospital "Dr.Humberto J. Notti" durante los años 1990 a 1995.

Ha obtenido (por Concurso) cuatro becas de Investigación para Graduados otorgados por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (C.I.U.N.C.).

Actualmente trabaja como becaria en la Categoría de Formación Superior (Secretaría de Ciencia y Técnica (U.N.C.).

Su tema de investigación gira en torno al desarrollo cognitivo-social de los niños con epilepsia.

Godoy Cruz 4080. Villa Nueva. Guaymallén. Mendoza. República Argentina- 5521-Tel/Fax (061) 261378

e-mail: mdifresco@lanet.losandes.com.ar

AUTOCONCEPTO EN NIÑOS CON TRASTORNOS DE CONDUCTA DE ESCUELAS URBANO-MARGINALES

Cecilia Inés Rodríguez

Mirta Susana Ison

Unidad de Farmacología del Comportamiento

U.N.Cuyo - C.O.N.I.C.E.T.

El propósito de este trabajo fue indagar acerca del nivel de Autoconcepto que presentan los niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales, de la Provincia de Mendoza, Argentina, y compararlo con el de niños controles, sin trastornos, con el fin de establecer relaciones entre ambas variables. Se procedió a seleccionar los grupos a partir del Guión de Observación Comportamental (Ison, Fachinelli, 1993) y de la Escala de Autocontrol de Phillips Kendall y Wilcox (1973). Para la evaluación de Autoconcepto se utilizó la Escala de evaluación de Autoconcepto para niños y adolescentes de Piers y Harris (1964) aplicada a la totalidad de los niños varones de entre 8 y 11 años en 183 evaluaciones (103 niños con trastornos de conducta y 80 sin trastornos) realizadas durante dos años de trabajo. Se llega a la conclusión de que los niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales poseen autoconceptos significativamente más bajos que los niños controles de las mismas escuelas.

Palabras claves: Autoconcepto - Trastornos de Conducta de Niños - Autoconfianza - Autoestima.

Introducción

Es alto el porcentaje de niños provenientes de zonas urbano-marginales

de la Ciudad de Mendoza que manifiestan trastornos de conducta en la escuela como agresividad, impulsividad e hiperactividad, siendo

de gravedad la mayoría de los casos. También es alto el incremento de este tipo de conductas en el último tiempo así como las vinculadas a la violencia en general.

El nivel de autoconcepto de los niños con trastornos de conducta no ha sido comparado con el de niños sin tales trastornos. Con el término «autoconcepto» hacemos referencia a las autopercepciones que una persona tiene respecto a sucesos importantes de su vida. Gran cantidad de variables intervienen en la estructuración de los autoconceptos, como el nivel de aspiraciones de la persona, constituido por sus metas, expectativas y logros alcanzados; su posición en la estructura social, lo que determinará que en el proceso diacrónico de la construcción de la percepción de sí mismo y de acuerdo a sus necesidades, el individuo ponga más énfasis en algunas dimensiones que en otras. Otra variable en juego es el nivel de aspiración del subsistema familiar que influirá en el autoconcepto de acuerdo a cómo percibe el sujeto que está satisfaciendo las expectativas o aspiraciones que las figuras de su núcleo familiar pusieron en él. El efecto que los medios masivos de comunicación producen en la determinación de los autoconceptos no es menos importante. Estos actúan por medio de mecanismos de identificación con el yo ideal generando necesidades que no siempre se está en condiciones de satisfacer, y menos aún en poblaciones de condición socioeconómica desfavorable.

En síntesis, el autoconcepto se configura a partir de las autopercepciones que sobre sí mismo tiene una persona en diferentes dimensiones; (Casullo, 1990), su cuerpo, su rendimiento intelectual, sus estados afectivos, su grado de aceptación social, su conformidad o no con el logro de metas de vida, sus posibilidades de satisfacer necesidades básicas.

Los así llamados trastornos de conducta tales como comportamiento agresivo e impulsivo y déficit de atención con hiperactividad, son fundamentalmente producto de cierto tipo de interacciones entre el niño en desarrollo y los agentes socializantes que lo rodean. Estos agentes socializantes generalmente son los padres, maestros, sus pares, el grupo social donde se desenvuelven y los medios masivos de comunicación (Patterson, Reid, Jones y Conges, 1975), es decir son producto de las mismas interacciones que intervienen en el proceso de formación del autoconcepto.

Al hablar de desórdenes conductuales en estas poblaciones, hay que recordar que los niños de zonas urbano-marginales viven cotidianamente carencias de índole física y afectiva. Muchos de ellos crecieron en ámbitos de violencia familiar y social, donde la agresión además de ser un modo de supervivencia, es la única forma conocida de establecer relaciones vinculares y de expresar emociones.

Debido a ello, y porque el autoconcepto se expresa por medio de manifestaciones comportamentales, es que cuando el nivel de valoración y

de confianza en sí mismo no se corresponde con el deseado y esperado, aparecen sentimientos de frustración y falta de estima que se expresan por medio de trastornos de conducta (Garzón, 1984). En cambio, la existencia de un autoconcepto estable reduce la ambigüedad frente a situaciones nuevas y estructura las conductas hacia determinadas metas (Casullo).

En zonas urbano-marginales no se estimula ni recompensa el logro, contrariamente se refuerza y castiga el error por pequeño que sea, lo cual además de disminuir la tolerancia a la frustración generando ansiedad, determina una autoimagen negativa en el niño y una pobre autovaloración.

Como el autoconcepto juega un importante papel también en lo referente a las motivaciones, que constituyen una variable fundamental para el aprendizaje y para la no aparición de conductas problema, es que existe una relación directa entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. El objetivo de este trabajo fue realizar una evaluación comparativa del nivel de autoconcepto de los niños con trastornos de conducta con el de niños sin tales trastornos que concurren a escuelas urbano-marginales.

Método

Se trabajó con 183 varones de entre 7 y 12 años de edad provenientes de tres escuelas urbano-marginales de la provincia de Mendoza (Argentina). Los niños fueron seleccio-

nados por medio de la observación y registro de las conductas individuales durante 10 minutos, en situación de recreo y en clases de educación física, y con la administración de 2 escalas de evaluación de conductas contestadas por sus docentes: la Escala de Autocontrol y la Guía de Observación Comportamental. Sobre un total de 270 niños evaluados entre 8 a 11 años de edad, fueron identificados 103 varones con conductas problema y 80 varones sin ellas.

Como criterio de inclusión de un niño en el Grupo con conductas problema se establecieron dos medidas: a) en la Escala de Autocontrol, la obtención de un puntaje superior a una desviación estándar por encima de la media del grupo (este valor corresponde a un puntaje superior a 150). b) En la Guía de Observación Comportamental para niños, para todas las edades, un percentil por encima de 75 fue indicador de Agresión física / verbal (13-14 puntos), Negativismo (5-6 puntos) e Hiperactividad (4-5 puntos).

Para la inclusión de un niño en el Grupo sin conductas problema se establecieron: a) en la Escala de Autocontrol, la obtención de un puntaje inferior a una desviación estándar de la media del grupo (este valor corresponde a un puntaje inferior a 75). b) Se incluyeron aquellos niños que en la Guía de Observación Comportamental obtuvieron los siguientes puntajes: 5-7 en Agresión física / verbal, 2-3 en Negativismo y 0-2 en Hiperactividad, correspondientes a un percentil igual a 50.

De esta manera, quedaron confeccionados 2 grupos: 103 niños con conductas problema y 80 niños controles sin trastornos de conducta. Posteriormente se aplicó la Escala de Evaluación de Autoconcepto al total de los niños seleccionados de ambos grupos, y a partir de la comparación estadística de los mismos quedaron confeccionados 4 subgrupos de niños:

- Niños con trastornos de conducta y Bajo Autoconcepto: 51
- Niños con trastornos de conducta y Buen Autoconcepto: 52
- Niños sin trastornos de conducta y Bajo Autoconcepto: 21
- Niños sin trastornos de conducta y Buen Autoconcepto: 59

Estadística

Para el análisis estadístico de los resultados de las Evaluaciones de Comportamiento aplicadas para la selección de los grupos, así como para el procesamiento de los datos de la Evaluación de Autoconcepto, se utilizó el Test de t (Test de Student) de diferencia de medias. Se consideró significativa una diferencia de $p < 0.05$.

Instrumentos

a) Evaluación de docentes:

- Escala de Autocontrol para niños de Phillips Kendall y Wilcox, 1979 (4). Consta de 33 ítems que evalúan el grado de impulsividad o de autocontrol del niño en forma individual.

- Guión de Observación Comportamental de Ison, Facchinelli, 1993. Confeccionada especialmente para informar sobre la clase y frecuencia de las conductas problema en el niño. Las conductas que explora que aquí se consideran son: agresividad física y verbal, negativismo e hiperactividad. Dicha Guía cuenta con el Baremo correspondiente.

b) Evaluación de Autoconcepto: Escala Verbal para niños y adolescentes de Piers y Harris, 1984, adaptada y estandarizada por M.M. Casullo, 1988. Consiste en un cuestionario autoadministrable de 80 preguntas con el subtítulo «lo que siento sobre mí». Estos 80 ítems se agrupan en 6 subescalas:

1- Comportamiento: evalúa conductas relacionadas con la convivencia.

2- Status Intelectual: sentimientos relacionados con logros académicos.

3- Imagen Corporal: indaga actitudes hacia el propio cuerpo así como ciertas habilidades sociales.

4- Ansiedad: reacciones predominantemente afectivas.

5- Popularidad: refleja la autoevaluación en función de la comparación con pares.

6- Bienestar y Satisfacción: evalúa la posibilidad de sentirse satisfecho con la forma de vida que se lleva.

La escala de evaluación se focaliza en las «autopercepciones concientes» e intenta evaluar lo que se denomina «una percepción fenomenológica».

ca del sí mismo». Permite obtener, además, puntajes parciales para cada subdimensión que evalúa, así como un puntaje total que es la suma de los puntajes parciales.

Resultados

Como se consignó en Método, se aplicó la Evaluación de Autoconcep-

to a 183 niños, 103 con trastornos de conducta y 80 sin trastornos, seleccionados por medio de las técnicas mencionadas.

No se registraron diferencias estadísticamente significativas entre edades (no se consignan resultados) por lo que se procedió al procesamiento de los datos en forma conjunta. Del análisis estadístico (test de

Tabla n° 1

Dimensiones	Trast. Cta. (N=103)	Controles (N=80)
Puntaje total	55.28±1.14***	62.42±0.97***
Comport.	9.77±0.31***	11.69±0.24***
Stat. Intel.	11.97±0.31***	15.16±1.33***
I. Corporal	9.70±0.25**	10.5±0.25**
Ansiedad	8.51±0.25*	9.25±0.26*
Popular.	7.92±0.21***	9.15±0.21***
Bien. y Sat.	7.73±0.17**	8.42±0.58**

(test de "t"): *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

GRÁFICO N°1: Puntajes Totales obtenidos en la Evaluación de Autoconcepto de los niños con trastornos de conducta versus controles.

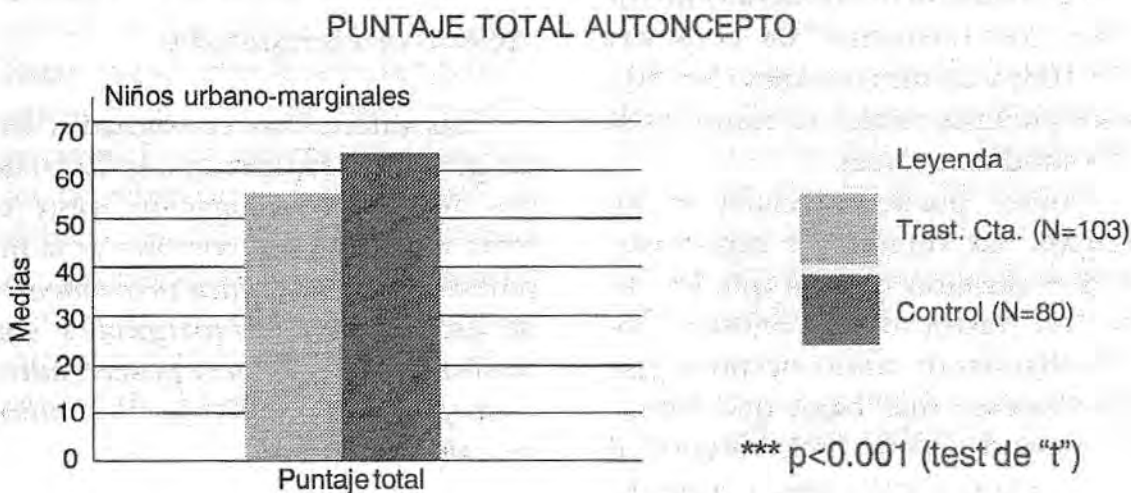
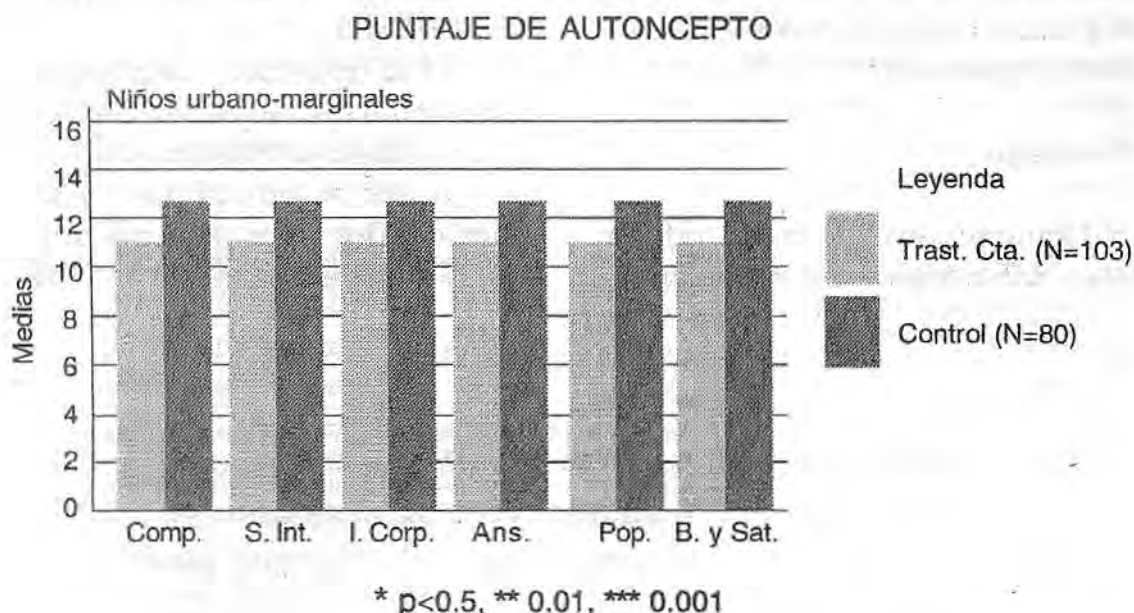


GRÁFICO N° 2: Medias obtenidas en las 6 subdimensiones de la Evaluación de Autoconcepto de los niños con trastornos de conducta versus controles



t), se obtuvieron los puntajes promedios de autoconcepto para cada grupo. A partir de ello, se consideró como niños con bajo autoconcepto, a aquéllos que obtuvieron puntajes por debajo de la media obtenida por su propio grupo, más menos desviación estándar.

En la Tabla N°1 se indican las medias y errores estándar obtenidas de la Evaluación de Autoconcepto de niños con trastornos de conducta (N=103) y de sus controles (N=80), de los puntajes totales así como los de las 6 subdimensiones.

Como puede apreciarse en los gráficos, las diferencias registradas en la evaluación indican que los niños con trastornos de conducta poseen puntajes de autoconcepto significativamente más bajos que los niños controles, tanto en lo referido al autoconcepto total como a la totali-

dad de las subdimensiones que evalúa la escala. Las diferencias son las siguientes:

- Niños con trastornos de conducta y bajos puntajes de autoconcepto: 49%.
- Niños sin trastornos de conducta y bajos puntajes de autoconcepto: 27%.

Análisis de los resultados

Las diferencias consignadas entre grupos se repitieron a lo largo de dos años de investigación sobre el tema y permitieron corroborar la hipótesis de que *los niños provenientes de escuelas urbano-marginales con trastornos de conducta poseen autoconceptos más bajos que los niños sin tales trastornos*.

Asimismo se encontró correlación entre los resultados de las evaluaciones comportamentales, siendo que los niños que obtuvieron Bajos puntajes en la Evaluación de Autoconcepto obtuvieron altos puntajes en la Escala de Autocontrol, lo que indica que poseen un comportamiento de tipo impulsivo caracterizado por la dificultad para inhibir su conducta cuando es necesario hacerlo. De la misma forma, por medio del Guión de Observación Comportamental se registraron altos índices de agresividad física y verbal, dificultad en la atención, hiperactividad y transgresión en la conducta de los niños con trastornos de conducta y Bajos puntajes de Autoconcepto.

En la Evaluación de Autoconcepto, las dimensiones de la escala en la que se registraron mayores diferencias entre ambos grupos, fueron Comportamiento, Status Intelectual y Popularidad, lo que indica que los niños con conductas problema tienen baja confianza en su capacidad intelectual y cognitiva así como dificultad en sus habilidades sociales. Éstas, caracterizadas por la agresión, generan un bajo concepto de su comportamiento e incrementan los niveles de ansiedad del niño. A su vez, debido a la dificultad en la expresión de las emociones, esta ansiedad es generadora de comportamientos disruptivos con la consiguiente disminución de la autoestima.

Actualmente hemos comenzado a llevar a cabo en estas escuelas un tratamiento orientado a mejorar el nivel de autoestima e incrementar la autoconfianza de estos niños por medio de un entrenamiento en habilidades sociales.

Conclusiones

A partir de los resultados de las Evaluaciones de Autoconcepto administradas corroboramos nuestra hipótesis, ya que los niños con problemas de conducta que concurren a escuelas urbano-marginales obtuvieron puntajes de autoconcepto más bajos que los niños sin trastornos.

Como se indicó anteriormente, en las primeras etapas del desarrollo los autoconceptos surgen de los vínculos que el niño establece con su sistema familiar. En etapas posteriores, los autoconceptos se van estructurando a partir de las relaciones psicosociales que el niño construye fuera del hogar y en las que las relaciones con grupos de pares constituyen un factor fundamental. La experiencia educativa representa otra variable determinante del autoconcepto de niños, como también de adolescentes, especialmente en lo referido a la dimensión cognitiva. Por ello, es que en los ámbitos educativos es de importancia fundamental enfrentar a las personas con experiencias que estén relacionadas con las posibilidades concretas que ellas tienen de abordarlas

en forma satisfactoria, tendiendo a evitar fracasos innecesarios.

En síntesis, no sabemos aún cuán determinante es el autoconcepto en el desarrollo de trastornos de conducta en el niño pero sí hemos comprobado que incide en su formación. Tampoco sabemos si el bajo autoconcepto es causa o consecuencia de la producción de trastornos de conducta. Lo que sí sugerimos es que para que una persona pueda autorregular su conducta, debe poder realizar autovaloraciones positivas de sí mismo. Lo contrario, genera una conducta impulsiva, descontrolada, disruptiva que debido al Bajo Autoconcepto y la pobre autovaloración es incapaz de autoregularse.

Es mucho el trabajo a realizar así como el interés por investigar cómo incide el nivel de autoconcepto de un niño en sus distintas manifestaciones conductuales y en su rendimiento escolar, y comprobar si por medio de la práctica y estimulación de un comportamiento social asertivo se logra incrementar el nivel de autoconfianza y autoestima de los niños, lo que automáticamente incidiría en su expresión comportamental.

El niño de zonas urbano-marginales está solo afectiva y físicamente, lo que le origina un comportamiento inmaduro, dependiente, inseguro de sí mismo y falta de estima. La falta de límites que le ayuden a organizarse, no le permite desarrollar su capacidad de autocontrol y ante la dificultad para regular su conducta reacciona mediante conductas impulsivas, y generalmente agresivas, que les producen mayor sensación de incapacidad y frustración.

Hemos comprobado un notable aumento de conductas problemáticas en los niños urbano-marginales a lo largo de los 2 años de evaluación; presentando algunos gran cantidad de conductas altamente agresivas, y otros, de conductas altamente inhibidas. Pensamos que la realidad actual de estos niños es cada vez más cruda: el hambre, el abandono físico y emocional y la violencia familiar aumentan día a día. Todos estos conflictos se manifiestan en las escuelas urbano marginales por medio de trastornos de conducta y bajo rendimiento escolar. Comparar esta realidad con la de los niños de zonas urbanas es otra investigación que estamos comenzando a desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASULLO, M. Martina (1990). *El Autoconcepto*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- PATTERSON, G. REID, Jones, CONGES (1975), *Behavioral Intervention Procedures in the classroom and in the home*. En Bergin & Garfield Editorial, *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, New York, John Wiley and Sons.
- GARZÓN, A. (1984), *Técnicas Instrumentales*, Departamento de Psicología Social, Valencia.
- KENDALL, P. y Wilcox, L.E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- ISON, M. y FACHINELLI, C. (1993). Guía de Observación Comportamental para niños. *Interdisciplinaria* 12 (1) 11-21.
- ISON, M. y SORIA (1993). Baremo de la Guía de observación Comportamental para niños. Manuscrito enviado a la revista *Interdisciplinaria*.
- PIERS, E. (1984), *Piers-Harris children's self-concept scale revised manual*, WPS, Los Angeles.
- SANCHEZ MOISO, M.E. y col. (1980). *Trastornos de conducta*, de Educación Especial, Madrid, Edit. Cincel.

SELF-CONCEPT IN CHILDREN WITH BEHAVIOR DISORDERS

The purpose of this work was to investigate the Self Concept level in children from urban marginal schools with disruptive behavior disorders and children without them (control group). Groups were selected according to results obtained from the "Guión de Observación Comportamental" (Ison and Fachinelli, 1993) and the Self-control Scale in children (Kendall and Wilcox, 1979). For the evaluation of self concept, the Self Concept Scale of Piers-Harris (1984) was applied to 183 boys aged 8 to 11 years (103 with behavioral problems and 80 without them) during two consecutive years. It is shown that boys from urban marginal schools bearing disruptive behavior disorders, have self concepts scores significantly lower than controls.

Key Words: Self-concept - Behavior dysfunctions in children - Self-trust - Self-esteem.

Datos y dirección del autor: Cecilia Inés Rodríguez. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Cátedra de Farmacología de la Fac. de Ciencias Médicas de la U.N.Cuyo. Becaria de Perfeccionamiento del Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Unidad de Farmacología del Comportamiento (UNIFCO), Cátedra de Farmacología, Facultad de Ciencias Médicas, UN Cuyo, Casilla de Correo 33, 5500, Mendoza, Argentina. Tel.205020 (ints. 2640/2641)

Dra. Mirta Susana Ison. Lic. en Psicología por la Universidad del Aconcagua. Doctora en Psicología por la U.N.de San Luis y Master en Psicología Clínica de Orientación Cognitiva mención integrativa.

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT), Mendoza. Tel: 288797

DETECCIÓN DE NIVELES DIFERENCIALES DE RENDIMIENTO EN FÍSICA EN EL NIVEL MEDIO

*Claudia Mazzitelli de Peralta
CONICET- UNSJ. Instituto de Investigación
en Educación de las Ciencias Experimentales*

*Miriam Aparicio de Santander
CONICET
Instituto de Investigaciones en Educación. UNCuyo*

En este trabajo se realiza un análisis estadístico que muestra la existencia de un nivel diferencial de dificultad en el aprendizaje de la Física respecto de las demás materias del curriculum de nivel medio en la provincia de San Juan.

Palabras claves: aprendizaje de la Física - nivel medio -rendimiento

Introducción

La evaluación de la calidad de la educación -problema de vieja data en países desarrollados pero no así en el contexto latinoamericano y nacional- comporta el abordaje científico de varios parámetros que, sintéticamente, suelen resumirse en *eficacia pedagógica, eficiencia económica, efectividad política y relevancia cultural*. El trabajo presente -complementario de otros ya efectuados que cubren las

últimas instancias- se refiere al primero de ellos e involucra a docentes y alumnos en relación con la implementación de nuevas estrategias que optimicen el aprendizaje y, desde este ángulo, la calidad del sistema.

El abordaje específico se centra en la problemática del aprendizaje de la Física, cuestión que aún inquieta a docentes e investigadores, desde un programa amplio de investigaciones. En esta instancia, detectamos el real nivel de dificultad que ofrece la Fís-

ca en la provincia de referencia en relación con las restantes materias del currículum y problemáticas conexas derivadas que abren a una discusión relevante en nuestro contexto.

Del amplio sistema hipotético correspondiente al programa de investigaciones, se ponen a prueba una hipótesis central y una desagregada:

1. La Física podría hallarse entre las disciplinas en la que los alumnos presentan un rendimiento más bajo (Adam y Sztrajman, 1992; Valente y Neto, 1992; Perales Palacios, 1993).

2. La incidencia de la cultura en el despliegue de las potencialidades humanas y aprendizaje no sería excluyente ni lineal, tal como se pretendiera desde paradigmas hiperculturalistas (Bruner, 1986; Duit, 1984).

Método

La Muestra

Se trabajó con dos muestras de la provincia de San Juan en razón de los diferentes objetivos de la investigación y atendiendo a las hipótesis en juego. Por lo demás, siendo la segunda de índole socio-cultural, todos los espacios y actores estuvieron representados, a fin de evitar sesgos inducidos por opciones geográficas al alcance.

Conforme al objetivo primario -detectar niveles diferenciales de logro en Física en relación con las restantes materias del currículum- en esta primera instancia la muestra fue provincial. Se procuró observar si, como el consenso indica, el grado de rendimiento en esta materia era inferior en relación con las restantes, lo que justificaría nuevas estrategias para la optimización de la enseñanza.

La muestra inicial incluyó escuelas de nivel medio, discriminadas según especialidad (bachiller, comercial y técnica), jurisdicción (privadas y estatales) y zona (urbanas y alejadas)¹. El número de escuelas para la provincia es de 100. De ellas ingresaron en la muestra efectiva 25 escuelas² (tres escuelas por cada uno de los nueve estratos).

El muestreo fue estratificado, sistemático y de arranque aleatorio. Los estratos quedaron constituidos teniendo en cuenta la combinación de especialidad, jurisdicción y zona. De este modo, se conformaron los siguientes nueve estratos: a) Escuelas Técnicas Estatales Alejadas (TEA), b) Escuelas Técnicas Estatales Urbanas (TEU), c) Escuelas Técnicas Privadas Urbanas (TPU), d) Escuelas Co-

1 - Dado que no hay un criterio en la provincia de San Juan para discriminación de zonas urbanas, marginales y rurales -como sí acontece en otras provincias-, se tomó como indicador el "radio docente", cuyo valor oscila entre 1 y 7 según distancia a la capital de la provincia. Los valores 1-4 de radio docente correspondieron a las escuelas urbanas y 5-7 a las alejadas, representando ya el 7 a escuelas de frontera.

2 - De las 27 previstas, en dos no se trabajó por imposibilidades de acceso a la zona. Estas dos escuelas pertenecían a los estratos comercial-estatal-alejada y bachiller-estatal-alejada.

merciales Estatales Alejadas (CEA), e) Escuelas Comerciales Estatales Urbanas (CEU), f) Escuelas Comerciales Privadas Urbanas (CPU), g) Escuelas Bachilleres Estatales Alejadas (BEA), h) Escuelas Bachilleres Estatales Urbanas (BEU), i) Escuelas Bachilleres Privadas Urbanas (BPU).

La segunda muestra es seleccionada luego de observar, no sin asombro, la baja incidencia del nivel socio-cultural en el rendimiento global en Física en la provincia (segunda hipótesis). De hecho, no se registraban diferencias marcadas entre los promedios alcanzados en zonas urbanas y alejadas, algunas distantes 200 km. de la capital e insertas, en su mayoría, en un contexto sociocultural y económico desfavorable.

A efectos de observar si ese rendimiento se correspondía con aptitudes también similares y en una primera aproximación a la problemática, se decide trabajar con una segunda muestra. Se seleccionan al azar dos escuelas de la primera muestra ($N=27$): una perteneciente a zona urbana y la otra a zona alejada (Divisadero, zona inhóspita, de difícil acceso, que se ubica aproximadamente a 100 km. de la capital). El N total fue de 70 alumnos.

Procedimiento

Se visitó cada una de las escuelas que ingresaron en la muestra para relevar las notas finales en todas las

asignaturas de los alumnos que egresaron en 1994 durante los años que cursaron por primera y segunda vez Física según modalidad. El total de notas relevadas superó las 25.000. Sobre la base de ellas se calcularon los promedios en todas las asignaturas para los distintos estratos y, luego, los promedios generales de la muestra completa, discriminados en todos los casos en relación con Sexo y Edad.

Cabe consignar que por diferir algunas materias de una escuela a otra por la orientación, las asignaturas tenidas en cuenta fueron las siguientes: Física, Química, Matemática, Biología, Computación, Idioma extranjero (Inglés, Francés, Italiano, Alemán), Estética (Música, Dibujo, Actividades Prácticas), Castellano, Humanísticas (Pedagogía, Psicología, Filosofía), Educación Cívica y Especiales (propias de cada orientación).

En relación con la segunda muestra, se trabajó en las escuelas señaladas. Contándose ya con los datos relevados en la primera instancia, se completa el procedimiento aplicando el Test de Aptitudes Diferenciales (D.A.T., Bennett, Seashore y Wesman, 1992).

Análisis estadístico

Cinco fueron las instancias.

1. Análisis de medias para cada una de las variables citadas: Modalidad, Estratos, Edad y Sexo, únicas

que pudieron ser observadas en una muestra provincial.

2. Cálculo de índices de correlación (R de Pearson) en todas las

materias. En el cuadro que sigue pueden verse los coeficientes de correlación entre Física y las asignaturas restantes.

Cuadro Nro 1: Coeficientes de correlación entre Física y las restantes asignaturas. Muestra provincial.

	FÍSICA
FÍSICA	1
MATEMÁTICA	0,85
QUÍMICA	0,52
BIOLOGÍA	0,75
COMPUTACIÓN	0,17
CONTABILIDAD	0,31
IDIOMA EXTRANJERO	0,37
CASTELLANO	0,63
HUMANÍSTICAS	0,25
HISTORIA	0,52
EDUCACION CÍVICA	0,61
GEOGRAFÍA	0,32
ESTÉTICA	-0,16
ESPECIALES	0,56

3. Cálculo de las rectas de regresión entre Física y algunas de las materias restantes del currículum. La selección fue hecha atendiendo a dos criterios: afinidad entre ellas y/o los valores de la correlación tomándose los más altos y los más bajos.

* Ecuación de la recta de regresión entre Física y Matemática:

$$y = 1,70 + 0,70x$$

* Ecuación de la recta de regresión entre Física y Química:

$$y = 2,50 + 0,60x$$

* Ecuación de la recta de regresión entre Física y Biología:

$$y = 2,10 + 0,70x$$

* Ecuación de la recta de regresión entre Física y Castellano:

$$y = 3,00 + 0,60x$$

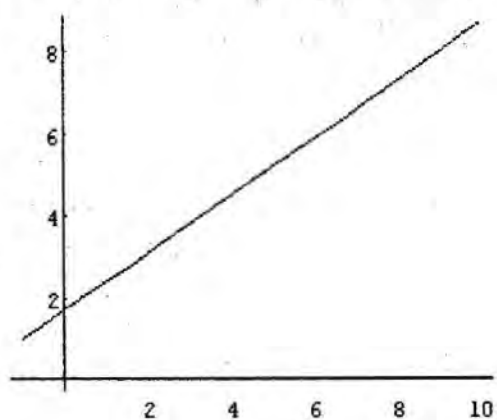
* Ecuación de la recta de regresión entre Física y Cívica:

$$y = 3,50 + 0,60x$$

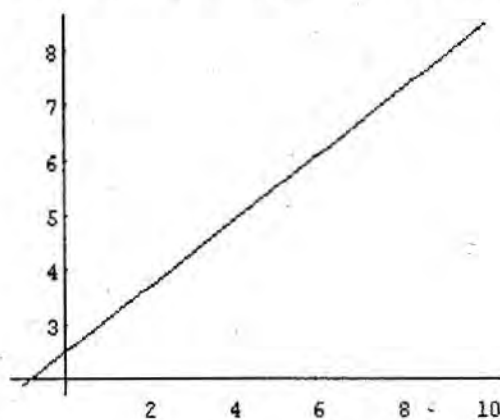
* Ecuación de la recta de regresión entre Física y Estética:

$$y = 10,10 - 0,40x$$

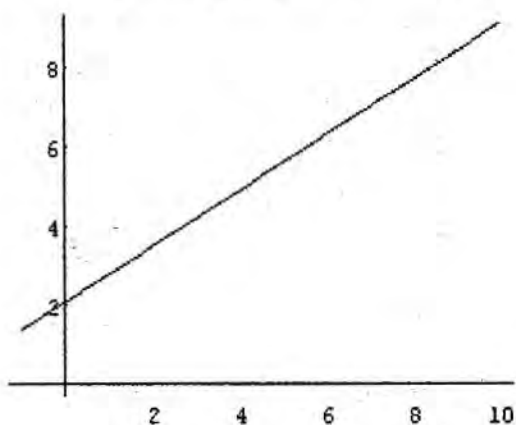
Física y Matemática: $y = 1,70 + 0,70x$



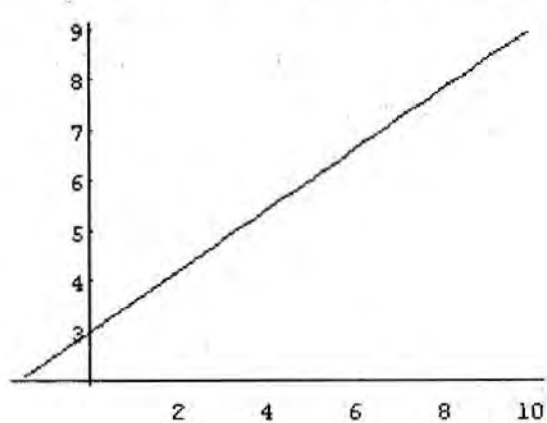
Física y Química: $y = 2,50 + 0,60x$



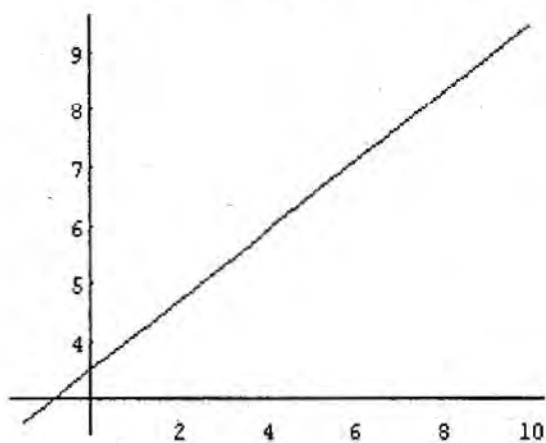
Física y Biología: $y = 2,10 + 0,70x$



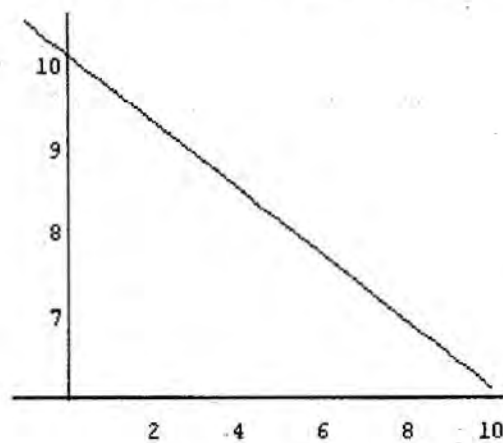
Física y Castellano: $y = 3,00 + 0,60x$



Física y Cívica: $y = 3,50 + 0,60x$



Física y Estética: $y = 10,10 - 0,40x$



Como se puede observar las rectas de regresión entre Física con Matemática, Química, Biología, Castellano y Cívica, son prácticamente paralelas con pendiente positiva lo cual se corresponde con correlaciones positivas, además de inducirnos a pensar en la posibilidad de los mismos factores asociados.

4. Análisis factorial³

5. Análisis de los resultados del Test de Aptitudes Diferenciales : Después de aplicar el test a los alumnos de la muestra ya descripta, los protocolos fueron evaluados y se obtuvieron resultados similares tanto para los alumnos de la escuela alejada como para los de la escuela urbana.

Resultados

I. Respecto de la primera hipótesis -cuyo eje es el *grado de dificultad comparado que ofrece la Física* de la lectura de los valores se desprende:

Según estratos: en siete de los nueve estratos considerados para nuestro análisis la Física aparece entre los tres primeros lugares de dificultad (Escuelas Técnicas Estatales Urbanas, Escuelas Técnicas Privadas Urbanas, Escuelas Comerciales Estatales Alejadas, Escuelas Comerciales Privadas Urbanas, Escuelas Bachilleres Estatales Alejadas, Escuelas Bachilleres Estatales Urbanas, Escuelas Bachilleres Privadas Urbanas).

Globalmente: la Física junto con la Matemática se encuentra entre las materias del currículum que presenta niveles de logro más bajos.

II. Con relación a la segunda de las hipótesis -impacto de las condiciones socio-culturales en el rendimiento- curiosamente y contra lo hipotetizado desde teorías hiperculturalistas se observó un rendimiento similar (medido por notas) en alumnos de escuelas urbanas y alejadas de la primera muestra⁴. Al profundizar en la problemática, con miras a despejar variables parásitas y captar si debajo de la similitud en el rendimiento registrado subyacía un nivel aptitudinal también similar (muestra 2), pudo advertirse un perfil semejante para alumnos de zonas marcadamente diferentes.

Conclusiones

— Se presenta la síntesis de los resultados más significativos para esta primera instancia:

1. Se detecta que la materia de más bajo rendimiento es Matemática, seguida de Física. El resultado refleja cuánto hay de real respecto del *obstáculo* que la Física representa para los alumnos, afirmación sustentada desde el consenso o la sociología espontánea del currículum (hipótesis Nro 1).

Los datos, al menos en este estudio provincial, parecen indicar

3 - Los desarrollos respectivos son objeto de una comunicación complementaria.

4 - Ver Anexo 2.

que, de hecho, ofrece mayores dificultades. Pero la pregunta que subyace y resulta decisiva desde nuestro encuadre es *por qué*. Sin conocer mejor los procesos antes que los productos mal podríamos avanzar en orden a la optimización de estrategias. Desarrollar la cuestión no es fácil; involucra aspectos lógicos, cognitivos, epistemológicos y hasta didácticos, en los que se trabaja actualmente desde subproyectos desagregados. Intentaremos sólo señalar algunos ejes que invitan a la reflexión por parte de educadores y científicos.

2. De la matriz de correlación calculada, se observó que el mayor valor de R de Pearson para Física se obtuvo en relación con Matemática ($r=0,85$) y el menor entre Física y Estética ($r= -0,16$). El alto valor de la correlación entre Matemática y Física refuerza la importancia de lo encontrado respecto de que son las dos asignaturas que presentan el más bajo rendimiento.

3. En este marco no resulta llamativo que se registren valores re-

lativamente bajos en los promedios generales de la muestra, oscilando entre 6 y 7,50, aproximadamente.

4. Contra lo hipotetizado desde teorías hiperculturalistas, se observó un rendimiento similar en alumnos de escuelas urbanas y alejadas. Asimismo, se obtuvo un perfil muy similar para escuelas de ambas zonas en aptitudes diferenciales (DAT).

Discusión

Los hallazgos corroboran lo sustentado a nivel internacional sobre la dificultad de la asignatura. No obstante, "evidencias negativas" en la expresión de Jick, contrarían lo hipotetizado desde paradigmas hiperculturalistas. La casi nula diferencia entre el rendimiento de sujetos que sufren handicaps socioculturales en relación con los que habitan en zonas urbanas sugiere la profundización en la cuestión en orden a detectar variables parásitas y abre a nuevas investigaciones.

ANEXO I

TABLA 1:
PROMEDIOS CALCULADOS SOBRE LAS NOTAS OBTENIDAS EN LOS DOS AÑOS EN QUE CURSARON FÍSICA. (TOTAL DE ESCUELAS QUE INGRESARON A LA MUESTRA)

	Promedio General	Promedio Varones	Promedio Mujeres
FÍSICA	6,55	6,40	6,70
MATEMÁTICA	6,30	6,20	6,40
QUÍMICA	6,90	6,60	7,00
BIOLOGÍA	7,00	6,70	7,30
COMPUTACIÓN	7,10	6,90	7,40
CONTABILIDAD	6,70	6,50	6,60
ID. EXTRANJERO	6,90	6,60	7,10
CASTELLANO	7,00	6,40	7,10
HUMANÍSTICAS	7,50	6,90	7,80
HISTORIA	6,90	6,90	7,30
EDUC. CÍVICA	7,20	7,10	7,30
GEOGRAFÍA	7,00	6,70	7,10
ESTÉTICA	7,60	7,50	7,70
ESPECIALES	7,10	6,80	7,40
EDUC. FÍSICA	7,70	7,90	7,60

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LAS NOTAS RELEVADAS DE LA MUESTRA DE ESCUELAS DE NIVEL MEDIO DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN

TABLA 2:
COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS GENERALES OBTENIDOS DURANTE EL PRIMERO Y SEGUNDO AÑO EN QUE CURSARON FÍSICA Y EL PROMEDIO GENERAL ENTRE LOS DOS AÑOS. (TOTAL DE ESCUELAS QUE INGRESARON A LA MUESTRA)

	Promedio Gral. 1º año	Promedio Gral. 2º año	Promedio Gral.
FÍSICA	6,50	6,60	6,55
MATEMÁTICA	6,20	6,40	6,30
QUÍMICA	7,00	6,80	6,90
BIOLOGÍA	6,90	7,00	7,00
COMPUTACIÓN	7,00	7,20	7,10
CONTABILIDAD	6,70	6,70	6,70
ID. EXTRANJERO	6,90	7,00	6,90
CASTELLANO	6,80	7,30	7,00
HUMANÍSTICAS	6,70	7,60	7,50
HISTORIA	7,50	6,30	6,90
EDUC. CÍVICA	7,20	7,20	7,20
GEOGRAFÍA	6,90	7,10	7,00
ESTÉTICA	7,70	8,30	7,60
ESPECIALES	6,80	7,10	7,10
EDUC. FÍSICA	7,80	7,60	7,70

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LAS NOTAS RELEVADAS DE LA MUESTRA DE ESCUELAS DE NIVEL MEDIO DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN

ANEXO 2

RENDIMIENTO EN LAS DISTINTAS ASIGNATURAS EN RELACIÓN CON LA ZONA:

Muestra Total			1º año			2º año		
	Alejadas	Urbanas		Alejadas	Urbanas		Alejadas	Urbanas
Física	6.90	6.50		6.80	6.45		6.90	6.70
Matemática	6.50	6.25		6.20	6.10		6.80	6.40
Química	6.40	7.00		6.30	7.10		6.70	6.90
Biología	7.35	6.80		6.90	6.60		7.80	7.20
Computación	6.80	5.70			7.00		6.80	5.60
Contabilidad	6.30	6.90		6.35	7.00		6.80	6.50
Idi. Extranjero	6.80	7.00		6.95	6.80		6.70	7.10
Castellano	6.70	6.90		6.70	6.70		7.20	7.25
Humanística	6.76	7.80		6.00	8.60		6.95	7.80
Historia	6.80	7.15		6.80	7.00		6.40	7.45
Educ. Civ.	7.20	7.40		6.90	7.40		7.50	7.30
Geografía	6.66	6.90		6.70	6.60		5.80	7.40
Estética	4.80	6.70		4.80	8.00			8.10
Especiales	6.95	7.20		6.90	7.00		6.76	7.20

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE LAS NOTAS RELEVADAS DE LA MUESTRA DE ESCUELAS DE NIVEL MEDIO DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, R.; SZTRAJMAN, J. (1992). Métodos no-convencionales para la enseñanza de la Física. *Caderno Catarinense Ensino da Física*, 9 (2): 152-156.
- AGAZZI, E. (1978). *Temas y problemas de Filosofía de la Física*. Barcelona: Herder.
- ARY, D.; JACOBS, L.; RAZAVIEH, A. (1990). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- BENNETT, G.; SEASHORE, H.; WESMAN, A. (1992) *Test de aptitudes diferenciales DAT*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1986). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- DRIVER, R.; GUESNE, E.; TIBERGHIE, A. (1990). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- DUIT, R. (1984). *Learning the energy concept in school-empirical results from the Philippines and West Germany*. *Physic Education*, 19(1): 59-66.
- HALBWACHS, F., (1983) *La Física del profesor entre la Física del físico y la Física del alumno en Psicología genética y aprendizaje escolar*. C. Coll, comp. Siglo XXI de España Editores
- LAFOURCADE, P. (1987). *Evaluación de los aprendizajes*. Colombia: Cincel-Kapelutz.
- LABINOWICZ, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. Fondo Educativo Interamericano.
- NOVACK, J. (1991) Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor- Investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3): 215-228.
- PERALES PALACIOS, F. J. (1993). *La resolución de problemas: Una revisión estructurada*. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2): 170-178.
- SIERRA BRAVO, R. (1989). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejemplos*. Madrid: Paraninfo.
- VALENTE, M. y NETO, A. (1992). *El ordenador y su contribución a la superación de las dificultades de aprendizaje en mecánica*. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(2): 210-223.

***DETECTION OF DIFFERENTIAL LEVELS OF
PERFORMANCE IN PHYSICS AT MIDDLE LEVEL***

In this work the researchers had made some statistical analysis that show the existence of a differential level of difficulty in the learning of Physics with respect to the rest of the disciplines of curriculum at middle level in San Juan province.

Key words: Physics learning - middle level - achievement

Datos y dirección del autor: Claudia Mazzitelli de Peralta: CONICET-UNSJ. Instituto de Investigación en Educación de las Ciencias Experimentales. Sabín 290. Norte. Rivadavia (5400). San Juan. Teléfono (54) (64) 238805

Miriam Aparicio de Santander. Director del Proyecto. CONICET. UNCuyo. Instituto de Investigaciones en Educación. UNCuyo. Paso de los Andes 983- Ciudad- Mendoza (5500). Telefax (54) (61) 251901. E-Mail maparici@satlink.com.ar

NORMAS PARA COLABORADORES

Psico / Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona, es una publicación científica en la que pueden tener cabida resultados de investigaciones en las distintas áreas de la psicología y la pedagogía, con apertura a enfoques sociales que interesen desde aquellas disciplinas o las afecten. Por ello, no publica artículos de divulgación ni los que simplemente exponen opiniones en lugar de conclusiones derivadas de una investigación contrastada.

Para la aprobación y posterior publicación de las colaboraciones, éstas serán sometidas a consideración del Comité de Redacción y requerirán la evaluación positiva de algún experto, que no conocerá el nombre del autor del artículo ni viceversa.

Deben ajustarse a las normas siguientes:

- Se considerarán exclusivamente artículos *inéditos*.
- Los trabajos se enviarán por *duplicado* al Director de la revista:
Dr. Abelardo F. Pithod
Primitivo de la Reta 522 Dpto K
5500 Mendoza
Rca. Argentina
- Una de las copias no incluirá los datos identificatorios del autor.
- La presentación será en papel blanco A4 (21 por 29,7 cm.), a espacio y medio.
- Acompañar copia en disquette.

- *Longitud*: No deberá exceder de 30 páginas para la Revista en su *publicación corriente* o en su *número monográfico*. Los trabajos de mayor extensión se considerarán para su publicación en *Serie estudios*.

- *Los trabajos tendrán el siguiente orden:* título, nombre del autor, resumen en castellano, palabras claves, desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas, abstract y key words, datos y dirección del autor, notas de pie de página.

* *Título:* en mayúscula, cursiva y centrado (sin subrayar).

* *Nombre del autor:* debajo del título, dejando una interlínea, alineado a la derecha, en cursiva y minúscula, Apellido/s y nombre/s del o los autores. Abajo el lugar habitual de trabajo.

* *Resumen en castellano:* No deberá exceder 15 líneas.

* *Palabras claves:* se caracterizará el artículo con los descriptores relevantes del tema y subtemas.

* *Desarrollo:*

Subtítulos en cursiva.

Las citas bibliográficas se indicarán en el texto del siguiente modo: paréntesis, apellido/s, en minúscula, coma y año de edición, para una referencia general. Ej.: (Lersch, 1968). Se agregará la/s página/s en el caso de una referencia específica. Ejs: (Lersch, 1968, p. 4), (Lersch, 1968, pp. 219-228). Para citas subsiguientes no repetir el año. Si hubiera más de una publicación del mismo autor en el mismo año, después de éste se colocará coma y luego a, b, etc. Ej: (Piaget, 1957a). Si se tratase de una reedición, y fuera necesario indicar la versión original, se colocará: el año de la versión original, punto y coma y el de la edición utilizada. Ej: (Castellani, 1938; 1993)

* *Referencias bibliográficas:* Se presentarán al final del artículo, en folio independiente, ordenadas alfabéticamente, según los siguientes criterios tipográficos:

Libro: Apellido/s (mayúscula), coma, nombre o inicial con punto del autor, el año de publicación entre paréntesis, punto, título en cursiva, coma, número de edición -si no es la primera-, coma, ciudad (si fuera necesario, coma, país), coma y el nombre de la editorial. En caso de que se desee citar las páginas, se especificarán al final precedidas de la abreviatura pp.

Ej.: PINILLOS, José Luis (1975). *Principios de Psicología*, Madrid, Alianza.

Traducción: Se agrega Trad. del original inglés, estadounidense, francés, etc., coma, año, coma y título entre comillas si fuera pertinente.

Ej.: TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós. Trad. del original estadounidense, 1984.

Artículo: Apellido/s (mayúscula), coma, nombre o inicial con punto del autor, el año de publicación entre paréntesis, punto, título, coma, en cursiva el nombre de la revista, coma, país, coma, volumen (sólo el número), coma, y/o número, coma y las páginas precedidas de la abreviatura pp.

Ej.: SOAJE RAMOS, Guido (1992). El fundamento de la libertad entre la fe y la razón, *Philosophica*, Valparaíso, Chile, 15, pp. 9-25.

* *Abstract y key words:* traducción al inglés del título del artículo, del resumen y de las palabras claves (key words).

* *Datos y dirección del autor:* se deberá adjuntar un sucinto curriculum (de no más de 10 líneas) en el que no debe faltar el título académico, la ocupación principal y la dirección a la que los lectores puedan dirigir la correspondencia.

* *Notas de pie de página:* Se avisarán en el texto con numeración corrida. Por razones técnicas, se prentarán como notas finales, en la última hoja (separada) del artículo. No deben utilizarse para colocar citas bibliográficas, sino sólo aclaraciones o comentarios.

- No se garantiza la devolución de los artículos no publicados.

- El autor recibirá un ejemplar del número de la revista en que se publique y tres separatas de su artículo.

- *Financiación de la Revista:* *Psico / Pedagógica* se autofinancia. Por lo tanto se ve obligada a pedir a los autores de trabajos que se hagan cargo del costo de su publicación. Una vez aprobado el trabajo se comunicará dicho costo a los autores.

- *Suscripción:* Los interesados pueden adquirir cada número o adelantar el pago de dos o más.

Esta revista se terminó de imprimir
en diciembre de 1998 en
ARTES GRAFICAS UNION.
Perú 1875 - Tel. 257043
Mendoza - Argentina