

*Psico  
pedagógica*

*psicología y pedagogía de la persona*

Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario.

Hilda Difabio de Anglat

## Calidad y equidad de la educación: la experiencia chilena en la década del 90.

Jaime Caiceo Escudero

Sonia Parraguez Torres

El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética. Orientación hacia la justicia y orientación hacia la solicitud o cuidado "care".

Elizabeth Da Dalt de Mangione

## La subjetividad en el niño que trabaja.

María Luisa Landini

María Eugenia Varela

Estela Delia Correa

Adriana Alime Ureta

Relación entre autopercepción, capacidad intelectual y rendimiento académico.

Elina N. Muñoz de Visco

Marta Sans de Uhrlandt

Nancy Calzetti de Vila

## Nota crítica



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 (0261) 4292563

*Psico/Pedagógica*  
*Psicología y Pedagogía de la Persona*

Comité de Redacción  
Editorial Staff

Dirección  
Abelardo Pithod

Sub-Dirección  
Hilda E. Difabio de Anglat

Secretaría técnica  
Marisa Villalba de Tablón

Secretaría administrativa  
Mónica Cardozo de Adur

Oficina de Redacción  
Elisabeth Da Dalt de Mangione  
Ernesto R. Alonso  
María Virginia Rapetti  
Fabiana Chiarpotti de Von Buren

Comité Editor Nacional  
Local Editorial Board

Lila Archideo  
Roberto J. Brie  
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  |
| Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario.                                                                              |    |
| Hilda Difabio de Anglat                                                                                                                           | 11 |
| Calidad y equidad de la educación: la experiencia chilena en la década del 90.                                                                    |    |
| Jaime Caiceo Escudero<br>Sonia Parraguez Torres                                                                                                   | 29 |
| El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética.<br>Orientación hacia la justicia y orientación hacia la solicitud o cuidado "care". |    |
| Elizabeth Da Dalt de Mangione                                                                                                                     | 37 |
| La subjetividad en el niño que trabaja.                                                                                                           |    |
| María Luisa Landini<br>María Eugenia Varela<br>Estela Delia Correa<br>Adriana Alime Ureta                                                         | 71 |
| Relación entre autopercepción, capacidad intelectual y rendimiento académico.                                                                     |    |
| Elina N. Muñoz de Visco<br>Marta Sans de Uhrlandt<br>Nancy Calzetti de Vila                                                                       | 87 |
| Nota crítica                                                                                                                                      | 99 |



## 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 Experi-



mental (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.

## **METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL NIVEL UNIVERSITARIO**

*Hilda Difabio de Anglat*

*Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET*

Con Flavell, Paris, Brown, se desarrolla un modelo de metacognición en sus dos componentes: conocimiento y experiencia. Se busca clarificar su relación con el aprendizaje en el nivel universitario. Se señalan algunas "áreas grises" que requieren investigación teórica y empírica.

*Palabras claves:* aprendizaje significativo - metacognición - nivel universitario

Es nuestro interés ahondar en la relación entre metacognición y aprendizaje en Ciencias humanas en el nivel universitario y la hipótesis que lo motiva -con importantes implicaciones educativas, nos parece- sostiene que la autodirección del propio aprendizaje, evaluación y corrección -si fuera necesaria- al servicio de un fin u objetivo concreto, potencia niveles altos de comprensión y aprendizaje significativo (como denomina Ausubel al aprendizaje que integra los nuevos conceptos en la estructura cognoscitiva del estudiante, es decir, que relaciona la nueva información de modo sustancial -no arbitrario- con la previamente adquirida).

Operativamente significa que la autopercepción del desempeño y el uso de estrategias de autorregulación genera "novatos inteligentes" (según Ann Brown) o "estudiantes expertos" que, si bien no tienen gran conocimiento específico en un campo particular, saben cómo adquirirlo; hay un paralelismo empíricamente comprobado entre rendimiento académico y actividad estratégica (Bernard, 1993, p. 16). Pero, los profesores llevan algunos años comprobando el elevado porcentaje de alumnos insuficientemente preparados para el desafío intelectual de la enseñanza universitaria, alumnos que en general, actúan de forma inmediata y asistemática

sin supervisar su actuación. Por ejemplo, en la técnica de "detección de errores" (información inconsistente, referencia ambigua, conexión ilógica) aún el universitario no alcanza el nivel esperado porque sólo es capaz de detectar un 38% de los problemas del texto (Baker y Brown, 1984, p. 40) o aún menos, el 30% (Ehrlich, 1991, p. 355).

### *Hacia un modelo de la metacognición*

Es raro encontrar trabajos sobre aprendizaje intelectual que no incluyan los términos *metacognición*, *monitoreo*, *autorregulación*... Es un tópico central de la Psicología cognitiva<sup>1</sup> que ha dado origen a un cuerpo creciente de investigaciones.

A primera vista pareciera que la delimitación conceptual de la metacognición es una empresa sencilla en tanto se la define por referencia a la cognición<sup>2</sup>: si ésta consiste en el funcionamiento intelectual y sus procesos (atención, comprensión, memo-

rización, resolución de problemas, etc.), la metacognición se refiere al conocimiento que el sujeto posee sobre su funcionamiento cognitivo y a sus intentos de controlar dichos procesos. De hecho, aparecen numerosas investigaciones con el prefijo "meta" a propósito de los procesos cognoscitivos: meta-atención, meta-memoria, metacompreensión, meta-representación, meta-razonamiento, metacomunicación, metalenguaje<sup>3</sup> ... Pero, estos términos representan un campo semántico amplio, unos límites borrosos, un "aire de familia" que exige mayores precisiones<sup>4</sup>. Como sucede con frecuencia cuando se desarrolla una nueva área de estudio, el concepto de metacognición aparece como "borroso", "escurridizo" o "con gran diversidad de significados". Ya en 1982, Cavanaugh y Perlmutter afirmaban que la verificación empírica de la metamemoria era problemática, estaba "pobremente definida" y se advertían serias dificultades de medición.

1 - En castellano el término correcto es "cognoscitivo/a" pero se ha generalizado la denominación "cognitivo/a" por la traducción directa desde *Cognitive Psychology*.

2 - Desde un punto de vista general, no hay nada misterioso sobre la metacognición: dado que la cognición humana se puede dirigir a cualquier materia, se puede focalizar también en sí misma y, por ello, derivar en metacognición. (Schnitz, 1991, pp. 365-366).

3 - Ponga un "meta" en su discurso: podría ser éste un lema muy actual en buena parte de la comunidad psicológica. (Martí, 1999, p. 111)

4 - Una primera precisión importante del concepto desde su fundamentación filosófica (en la naturaleza de los actos intelectuales y su principio próximo de operación: el intelecto) es la distinción que establece Stella Vázquez (en prensa) entre reflexión impropia (de la inteligencia sobre otras capacidades; por ejemplo, advertir que me muevo, que percibo, etc.) y reflexión propia o autoconciencia en sentido estricto: Si llevamos esta distinción a los procesos metacognitivos, ello nos permitiría distinguir la meta-memoria o los procesos meta-lingüísticos, por ejemplo, de otras metacogniciones que podemos llamar "propias", en las que la inteligencia se vuelve sobre su propio modo de operar (por ejemplo: advierte que analiza, que sintetiza, advierte cómo lo hace) y a partir de allí ratifica o rectifica las estrategias.



Sin embargo, los modelos concuerdan en que los dos componentes principales de la metacognición son el conocimiento (conciencia) y el control (regulación).

Cuando examino mis conocimientos sobre el tema en que seré evaluada o mis competencias expresivas y juzgo que prefiero un examen escrito a uno oral, realizo una evaluación metacognitiva de mis conocimientos o habilidades. Cuando advierto que estoy volviendo las páginas del libro que "leo" pero de hecho estoy pensando en ... otra cosa, esta advertencia del "soñar despierta" es metacognitiva. Cuando elaboro una regla mnemotécnica para aprender un número de teléfono que necesito para una llamada posterior, estoy comprometida en una actividad metacognitiva. Esto es, cuando estudio, leo o resuelvo problemas -académicos o no- aplico estrategias cognitivas y *puedo* actuar metacognitivamente.

Estos ejemplos corresponden a las diferentes categorías de actividad metacognitiva identificadas por Flavell<sup>5</sup>. El examen de las propias

habilidades es parte del conocimiento metacognitivo; la advertencia del "soñar despierta" es experiencia metacognitiva; el repaso del número telefónico es actividad estratégica.

Propone un modelo cognitivo con cuatro componentes: metas, acciones, conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva.

En el *conocimiento metacognitivo* -"conocimiento sobre qué factores o variables actúan e interactúan y de qué maneras pueden afectar el curso y el resultado de las empresas cognoscitivas" (p. 907)<sup>6</sup>-, señala tres categorías de tales factores o variables, estrechamente relacionadas: persona, tarea y estrategia. Este conocimiento, entonces, es sobre *nosotros*, las *tareas* que enfrentamos y las *estrategias* que empleamos.

El primer factor refiere a "todo lo que el sujeto conoce sobre sí mismo y sobre otras personas como procesadores cognitivos" (p. 907), subcategorizado en conocimiento de las: a) *diferencias intraindividuales* (por ejemplo, saber que uno recuerda más cuando lee que cuando escucha);

5 - Es obligada esta referencia inicial a John Flavell porque es quien acuñó el término (Ehrlich, 1991, p. 352) y es quien realiza las primeras investigaciones -en la década del 70'- en relación con la memoria (metamemoria). Por ejemplo, en una investigación de aquellos primeros tiempos (Flavell, 1979, p. 906), niños de nivel preescolar y primario estudian una serie de términos hasta que están seguros de que pueden recordarla perfectamente. Los *niños más grandes* estudian por un rato, dicen que están listos y usualmente lo están, es decir, manifiestan recuerdo perfecto. Los *niños más pequeños* también estudian por un rato, dicen que están listos y en general son incapaces de recordarla. «Resultados como éstos han sugerido que los niños pequeños son bastante limitados en su conocimiento y comprensión sobre fenómenos cognitivos, o en su *metacognición*, y realizan relativamente poco *monitoreo* de su propia memoria, comprensión y otras actividades cognitivas.» (ibídem)

6 - Las citas corresponden a este artículo de 1979, porque nos limitaremos a la conceptualización fundamental de este autor que ha mantenido a lo largo de las distintas formulaciones del modelo.

b) *diferencias interindividuales* (advertir que “un amigo nuestro tiene más capacidad analítica que otro”) y c) *características universales de la cognición* (ejemplo: “se recuerda menos información a medida que pasa el tiempo”).

El segundo factor consiste en la información disponible para el sujeto durante la empresa académica. Ésta puede ser familiar o desconocida, redundante o densa, bien o mal organizada, al propio ritmo o en un tiempo dado, interesante o aburrida, etc. Gracias al conocimiento metacognitivo se comprenden dichas variaciones, se seleccionan estrategias para manejar de la mejor manera posible la empresa cognoscitiva y se “intuye” qué éxito se puede esperar en alcanzar la meta. Por ejemplo, un texto que contenga mucha información específica sin explicaciones y repeticiones, exige mayor atención, calma, tiempo, esfuerzo, que un texto redundante.

El tercero, la estrategia, remite al conocimiento sobre la manera de ejecutar una serie efectiva de acciones (estrategias tanto cognitivas como metacognitivas<sup>7</sup>) para alcanzar determinadas metas y sub-metas en una determinada actividad cognoscitiva.

La mayor parte del conocimiento metacognitivo realmente concierne a las interacciones o combinaciones

entre dos o tres de estos tipos de variables. Para ilustrar una combinación que los incluya a los tres, presenta el siguiente ejemplo (p. 907): usted puede creer que (a diferencia de su hermano) debe emplear la estrategia A (mejor que la B) en la tarea X (en contraste con la tarea Y).

El conocimiento metacognitivo no difiere fundamentalmente de cualquier otro conocimiento conservado en la memoria; luego, puede actualizarse por la búsqueda consciente y deliberada (por ejemplo, mediante una estrategia efectiva), pero también -y probablemente suceda con más frecuencia-, se actualice espontáneamente por las claves de recuperación de la tarea. Más allá del modo en que se actualice, puede influir, y de hecho lo hace, en el curso de la empresa académica sin entrar él mismo en la conciencia; a veces, en cambio, puede volverse consciente (“experiencia metacognitiva” en el presente modelo). Finalmente, y de nuevo como todo otro cuerpo de conocimiento, puede ser erróneo, puede no recordarse cuando se lo necesita, puede fracasar en incidir en la actividad aún cuando haya sido actualizado y puede fracasar en tener un efecto beneficioso cuando sí tiene influencia.

En el modelo de Paris y col., el conocimiento se distingue en: decla-

7 - Una estrategia *cognitiva* está diseñada para alcanzar un objetivo cognitivo (ej.: repetir las palabras de una lista con el fin de memorizarla); en tanto que una estrategia *metacognitiva* permite elegir la estrategia cognitiva idónea y controlar si se está alcanzando el objetivo (ej.: evaluar si será mejor repetir o clasificar las palabras para memorizar la lista en el menor tiempo posible).

rativo, procedural o procedimental<sup>8</sup> y condicional.

El conocimiento *declarativo* se refiere al “saber que”, al conocimiento de las características de la tarea y a la autopercepción de las propias habilidades (ejemplo.: saber *que* soy un lector lento; saber *que* el párrafo inicial de una noticia periodística suele incluir el qué, quién, cuándo, dónde, y que la comprensión de este tipo de material difiere de la lectura de un poema). Entonces, incluye el tipo de información que puede ayudar a establecer las metas y a ajustar las acciones a las cambiantes condiciones de la tarea.

El conocimiento *procedural o procedimental* versa sobre la ejecución de las acciones, “saber cómo” aplicar las estrategias seleccionadas (saber *cómo* resumir, *cómo* inferir a partir de información confiable, *cómo* aplicar lo aprendido a situaciones nuevas). Si bien los procedimientos son fundamentales para la acción estratégica, hay una distinción entre procedimientos y conocimiento procedural en que el último es de segundo orden.

Pero, “... dado que la conducta estratégica implica intencionalidad y autocontrol, es incompleto un análisis que ignore las motivaciones del

lector. Queremos introducir un nuevo término, *conocimiento condicional*, para capturar esta dimensión del aprendizaje para ser estratégico. (...) El conocimiento condicional describe las circunstancias de aplicación de los procedimientos”. (Paris, Lipson y Wixson, 1994/83, pp. 797-798). Entonces, es *crucial* para el control estratégico porque se refiere a saber *cuándo y por qué*<sup>9</sup> una estrategia determinada es la más aconsejable de modo que la tarea resulte flexible y adaptativa (ej.: para comprender un texto expositivo, el alumno debe descubrir el tipo de texto que enfrenta, recordar lo que ya sabe del tema, leer y controlar constantemente si está construyendo un significado coherente; si no es así, recurrir a alguna estrategia de ajuste como la relectura). Lllaman “condicional” a este tipo de conocimiento porque informa al sujeto sobre el grado de adecuación de las distintas estrategias a las diversas *condiciones* bajo las cuales es necesario seleccionar o ejecutar las operaciones cognitivas.

Anderson (citado por Garner, 1994, p. 242) describe la *experiencia metacognitiva* como un “click” (advertencia del éxito cognitivo, usualmente en comprensión y recuerdo) o un “clunk” (advertencia del error,

8 - Ryle (1967/49) es quien presentó la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental, que hoy resulta tan familiar entre los psicólogos cognitivos.

9 - Por ejemplo, el rastreo (*skimming*) es un procedimiento que debe ser aplicado selectivamente para metas particulares a fin de ser estratégico. La lectura de algunas palabras y oraciones en un texto no es en sí misma estratégica; dicho rastreo puede resultar de saltar las palabras difíciles, una percepción visual pobre o pereza. En cambio, su empleo sistemático para alcanzar metas de lectura rápida o de tarea prelectora sí son lectura estratégica.



generalmente confusión de la información u olvido). Según Flavell, puede ser corta o larga en duración, simple o compleja en su contenido. Para ilustrarla, usted puede experimentar un momentáneo sentimiento de extrañeza frente a lo que ignora, o puede preguntarse durante un rato si usted realmente comprende lo que otra persona afirma. Estas experiencias pueden ocurrir en cualquier momento de la actividad cognoscitiva: *antes* -que nosotros llamaremos experiencia metacognitiva *antecedente*- (ejemplo: el alumno sabe que el examen será escrito y "siente" que hay bastante posibilidad de que fracase); *durante* o experiencia metacognitiva *concomitante* respecto de qué se está haciendo y qué tipo de progreso se está logrando (advertir que recién ha comenzado a resolver lo que creyó un problema simple); *después* o experiencia metacognitiva *consiguiente* (un ejemplo de Flavell y Wellman es la experiencia de *tenerlo en la punta de la lengua*: se sabe que se conoce algo pero se es incapaz de recordarlo)<sup>10</sup>.

Tiene mayor probabilidad de ocurrir en situaciones que estimulan pensamiento cuidadoso, altamente consciente: en una tarea académica que exige estrategias intelectuales supe-

riores (organización, elaboración, relación); en una situación nueva en la cual cada paso que se da requiere planificación y evaluación; en decisiones y acciones que son, al mismo tiempo, importantes y riesgosas; cuando los procesos de defensa<sup>11</sup> y otros inhibitorios del pensamiento reflexivo están ausentes.

Algunas experiencias metacognitivas consisten en conocimiento metacognitivo que se ha vuelto consciente; por ejemplo: mientras está luchando con un problema que no puede resolver, recuerda uno similar y cómo lo resolvió. Pero otras no lo son: advertir que se está lejos de una meta no es un segmento de conocimiento metacognitivo que se ha vuelto consciente, aunque lo que se haga respecto de dicha advertencia estará sin duda guiado por dicho conocimiento. Puede llevar a establecer una meta menos ambiciosa o a activar tanto estrategias cognitivas (entre ellas, relectura) como metacognitivas (rastreo para obtener una idea general de la dificultad del texto, formularse preguntas y evaluar el desempeño, parafrasear lo leído para ver si está de acuerdo con ello). Es posible que la misma estrategia se emplee con un propósito cognitivo o metacognitivo,

10 - Esta experiencia suele producirse cuando se pide a los sujetos que recuerden términos poco frecuentes (ej.: nepotismo) al oír su definición. Las personas que tienen la palabra "en la punta de la lengua" experimentan, por supuesto, una fuerte sensación de conocerla, pero además suelen ser capaces de reconocer rasgos de la palabra en cuestión (ej.: decir con qué letra empieza o acaba, cuántas letras tiene, a qué se parece).  
11 - Como prefiere denominar el Dr. Pithod al tema psicoanalítico de los "mecanismos" de defensa, porque no hay nada "mecánico" en el hombre.

o que -más allá de con qué propósito se aplique- alcance un fin diferente<sup>12</sup>.

Las experiencias metacognitivas pueden tener importantes efectos: pueden llevar a establecer nuevas metas y a abandonar las viejas (por experiencias de duda o fracaso, por ejemplo); pueden cambiar la base de conocimiento metacognitivo al agregar o eliminar elementos o al revisarla<sup>13</sup>; pueden activar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, esto es, para *progresar* cognoscitivamente o para *monitorear* dicho progreso, respectivamente<sup>14</sup>.

A pesar de las numerosas distinciones que suelen introducirse en la regulación, diferenciaremos (con Paris y col., Brown y col.) tres procesos esenciales que corresponden a las fases en la resolución de un problema: planificación, control *on line* y evaluación:

**Planificación:** asignación de tiempo y esfuerzo a fin de optimizar la solución de la tarea, selección delibe-

rada de la/s estrategia/s para alcanzar una meta específica; aquí operan fundamentalmente el conocimiento declarativo y el condicional (por ejemplo, es un error metacognitivo de planificación el *aprendizaje de memoria* por considerarlo óptima estrategia para evocar cualquier información).

**Monitoreo:** cercano al concepto piagetiano de "autorregulación" o proceso continuo y constante de revisión y ajuste para el descubrimiento y corrección de los errores de la propia actividad de aprendizaje. Realiza una revisión crítica del proceso mientras se ejecuta la tarea, con el objetivo de conocer cuál es el estado de una actividad cognitiva y su progreso hacia la meta (ej.: un alumno puede leer sin corregir sus errores y sin advertir que está construyendo un significado incoherente; una lectura puede ser sencilla al comienzo pero después complicarse y aquel puede no advertir esta diferencia).

12 - Por ejemplo, usted puede hacerse preguntas sobre el texto con el propósito deliberado de mejorar su conocimiento más que *monitorearlo* o, aún cuando su propósito haya sido *monitorearlo* más que mejorarlo, puede lograr como resultado tanto un mejoramiento del conocimiento como una evaluación de su calidad.

13 - Uno puede observar las relaciones entre metas, medios y resultados de la tarea y -a la manera de Piaget- asimilar dichas observaciones al conocimiento metacognitivo que tiene y coordinar el conocimiento a las observaciones. Si bien el conocimiento metacognitivo puede sin duda sufrir alguna modificación sin una experiencia metacognitiva, para Flavell estas experiencias tienen un rol importante en su desarrollo durante la niñez y la adolescencia.

14 - Como ejemplo de las primeras, usted siente (experiencia metacognitiva) que no tiene listo todavía el texto para la clase de mañana, por lo cual lo lee una vez más (estrategia cognoscitiva directamente dirigida a mejorar su conocimiento). Como ejemplo de las segundas, usted se pregunta (experiencia metacognitiva) si puede comentar bien el texto para la clase de mañana, por lo cual trata de saberlo haciéndose preguntas sobre él y determinando si es capaz de responder dichas preguntas (estrategia cognoscitiva orientada a una finalidad metacognitiva de evaluar el conocimiento y, por lo tanto, generadora de otra experiencia metacognitiva).

*Evaluación*: verifica la “temperatura mental”, nuestro estado de conocimiento durante el desarrollo de la actividad cognoscitiva (ej.: ¿entiendo lo que acabo de leer?; ¿he considerado en el pasado un problema que tenga alguna similitud con éste?; ¿necesito más información antes de tratar de escribir este ensayo?) y suministra información cualitativa para verificar realísticamente los resultados de la misma (ej.: “estoy seguro de haber realizado una buena tarea” o “esta tarea se ha hecho demasiado de prisa para que haya salido bien”).

### *Metacognición y aprendizaje*

Si bien pareciera que “ninguna” estrategia cognoscitiva y/o de aprendizaje puede desplegarse sin un mínimo de planificación, control o evaluación (en tanto la estrategia está asociada al aspecto procedimental del conocimiento y luego cualquier secuencia de acciones orientada a la consecución de una meta requiere de procesos reguladores), las estrategias de nivel superior suponen alguno de estos componentes -el control podría ser el que opera siempre- a nivel consciente o subconsciente.

Para fundamentar esta afirmación, consideremos que la existencia de una toma de conciencia en toda actividad metacognitiva parece indiscutible, pero cabe admitir diversos niveles de conciencia con diferentes funciones; a ello se refieren quienes consideran esta dimensión consciente como un *continuum* que va desde los niveles más bajos (conciencia vaga

y meramente funcional) a los más altos (conciencia reflexiva y penetrante).

Con Stella Vázquez (en prensa) se postula *la naturaleza fundamentalmente consciente de la metacognición -porque sería el resultado y la manifestación funcional del desarrollo de la reflexión-*, carácter asumido en la mayor parte de los planteos: *o se la identifica con un proceso reflexivo* (ejemplo, von Wright) *o se la conceptualiza como conocimiento “potencialmente” consciente* (Kunz y col., 1993). Esto, a juicio de la autora, *no es contradictorio con el carácter “automatizado” (con más propiedad “habitual” pues la denominación automático contradice la naturaleza misma de un acto de inteligencia) que se confiere a una serie de habilidades o estrategias metacognitivas*. Ello *porque es preciso considerar las estrategias metacognitivas (o “metacogniciones procedurales”) como habilidades y éstas a su vez como “parte” de los hábitos intelectuales. (...) La cuestión acerca del nivel de conciencia que reviste este hábito -u habilidad- debe relacionarse con sus condiciones de gestación: los actos que dan origen al hábito intelectual no pueden ser sino de naturaleza consciente. La repetición de dichos actos, pero sobre todo el carácter especificador de los objetos sobre los que se ejercita la capacidad, van dando a ésta una inclinación estable y una mayor capacidad de operación, que puede sintetizarse como connaturalidad*. Esto es, (...) *lo que en un primer momento aparece como un proceso consciente y aún con intervención de lo volitivo -como sucede comúnmente en el caso de las estrategias cognoscitivas- lue-*



go de un proceso (más o menos largo, según los casos) *se incorpora al modo de proceder de la capacidad, justamente como si brotara de su misma inclinación natural a obrar y en este caso pasa a un nivel de subconciencia - exigido por la función "económica" del hábito*<sup>15</sup> *pero con posibilidad de hacerse consciente, lo cual sucede cuando se presenta una situación en la que la respuesta habitual no tiene el resultado esperado. En este caso se darían los procesos retroactivos para rectificar o provocar una diferenciación en la estrategia, orientada al logro de los objetivos de la nueva tarea, con lo cual se estaría ante un proceso de regulación, autorregulación o autogestión, que pone en juego cuatro "advertencias": cuándo comprendo (y cuándo no); qué comprendo (y qué no); qué es necesario que comprenda; qué debo hacer cuando no comprendo.*

En otros casos, también desde un punto de vista diacrónico, la repetición eficaz de algún procedimiento es el camino para que éste devenga más flexible y accesible a la conciencia. En este sentido, Karmiloff-Smith (1994) postula que el desarrollo es un proceso de explicitación (de "redescripción representacional") a través del cual el conocimiento se

hace progresivamente más explícito para el aprendiz, y a la vez más sujeto al control. En relación con el aprendizaje de las estrategias, defiende la necesidad de dominar algunos procedimientos básicos para que puedan ser reformulados en un formato más verbalizable y comunicable. Por otro lado, aunque el experto que tiene la comprensión explícita de un dominio cognoscitivo puede comunicarla a un aprendiz, éste *debe* transitar las mismas fases de redescripción para conseguir tal nivel de control.

Allal y Saada-Robert (1992, pp. 270-271), por su parte, distinguen cuatro niveles de explicitación, según la zona de toma de conciencia, de las regulaciones cognitivas:

1. Las *implícitas*, integradas al funcionamiento cognitivo, de las que el sujeto no tiene conciencia; están presentes en forma de correcciones, compensaciones y ajustes espontáneos.

2. Las *"explicitables"*, es decir, accesibles a la conciencia, susceptibles de ser explicitadas frente a una demanda externa o si las exigencias de la tarea provocan dicho esfuerzo de explicitación.

3. Las *explícitas*, sobre las que opera con intencionalidad; el sujeto

---

15 - Señala Martí (pp. 113-114) que si adoptamos una definición restringida de estrategia (como procedimiento ejecutado de manera reflexiva y planificada), desestimamos las secuencias de acciones encaminadas a la consecución de un fin que no son ni algoritmos automatizados (una destreza, por ejemplo) ni fruto de una reflexión o planificación, pero *son estrategias en la medida en que no son las únicas vías de alcanzar el objetivo*. Presenta el ejemplo de la suma en niños de 5 a 7 años: utilizan ante algunos problemas la "min-estrategia" (tomar el mayor número e ir contando de a un número el segundo sumando:  $8 + 3$  sería 8, 9, 10 y 11), pero pueden utilizar, según los casos, otros procedimientos (como descomponer uno de los sumandos o recuperar el resultado desde la memoria).



es consciente de estas regulaciones y puede comunicarlas verbalmente a otra persona.

4. Las *instrumentales* que se apoyan en un soporte externo (por ejemplo, un gráfico); dicha exteriorización puede conferir, en retorno, a las regulaciones una permanencia-durabilidad temporal, generalidad y afectividad, durante la realización de la tarea o como evaluación posterior. La explicitación se torna, entonces, exteriorización, ya sea que el sujeto produce el apoyo por sí mismo (por ejemplo, prepara un plan antes de escribir el texto) o trabaja con uno ajeno (una lista de criterios del docente, por ejemplo).

Estas metacogniciones procedurales son particularmente importantes en la enseñanza universitaria porque los materiales o las actividades, por lo general, presentan las siguientes características (entre otros, Fayol y Monteil, 1994, p. 92): no son algorítmicos sino complejos; conducen a más de una solución posible; tienen alto contenido verbal y son dependientes del contexto; requieren interpretación y aplicación de diversos criterios (se carece de información completa y de una enumeración conveniente de los procedimientos aceptables); implican un cierto grado de incertidumbre (en este sentido, hay pocos criterios definitivos para decidir si se han resuelto); exigen

imponer orden a un desorden aparente; son cognitivamente "costosos". A este tipo de materiales en Psicología cognitiva se los llama problemas "ill-structured" porque el objetivo suele ser impreciso, es poco explícito qué constituye el resultado deseado, no se establecen los límites del problema, no es claro qué pasos pueden llevar a su solución.

En síntesis, señalaremos que:

\* La metacognición supone dos componentes: primero, *la conciencia del modo de "funcionamiento mental" que sería la condición del segundo, de la regulación cognitiva en sus aspectos retroactivos -por ejemplo correcciones- y proactivos -por ejemplo: selección de nuevas estrategias y/o ajuste de las anteriormente empleadas-* (Vázquez). El primer componente se refiere a una autoevaluación como estudiante (resultado de su experiencia, éxito o fracaso escolar, actitudes de los demás; puede también subestimar o sobreestimar sus capacidades) y a una evaluación de las exigencias de la tarea y de las posibles estrategias para resolverla. En general, no se trata de una estricta autoconciencia discursiva sino del empleo activo de una serie de estrategias para la economía mental, que "desde atrás" (meta-cognición)<sup>16</sup> conducen el operar cognoscitivo<sup>17</sup>. El segundo componente es una autorregulación o autogestión: el estudiante competente ejecuta procesos

16 Para Brown, Armbruster y Baker (1986, p. 49): "El término literalmente significa trascendiendo el conocimiento ...".

17 Nisbet (1991, p. 12) la describe como "el séptimo sentido": dado que ... "los psicólogos se han apropiado del 'sexto sentido' ... mi séptimo sentido es la metacognición".

de “arriba hacia abajo” y de “abajo hacia arriba” en piloto automático (con más precisión, en la connaturalidad del hábito) hasta que un evento *disparador* alerta sobre la falla de ejecución; en ese momento, disminuye la velocidad y aplica deliberadamente una estrategia de resolución de la dificultad.

\* Ambos componentes -toma de conciencia y regulaciones- pueden ser considerados con Piaget como “organizadores internos” (Allal y Saada-Robert).

\* Para Flavell las relaciones entre metacognición y cognición (mejor, intelección) son complejas y no es fácil definir las fronteras entre ambas: el conocimiento y las experiencias *metacognitivas* no se consideran cualitativamente diferentes -en su naturaleza fundamental- de las intenciones y acciones *cognitivas* del sujeto. Se distinguen, por un lado, por su contenido (de segundo y primer orden, respectivamente, sobre los procesos intelectuales o sobre los objetos) y, por otro, por su funcionamiento en la explicitación más o menos acentuada de los procesos. También Alexander y col. (1991, p.324) señalan que estos conocimientos se distinguen por sus objetos, pero están en interacción continua y tienen una instancia común de “elaboración”.

\* Algunos estudiantes poseen estrategias eficaces para afrontar tareas cognoscitivas sin que les hayan sido enseñadas, no sólo relativas al “modo” sino también al “cuándo” conviene su aplicación (conocimiento condicional); estos casos -que, en nuestra

experiencia, no sobrepasan el 10% de un curso- apoyan lo que McPeck llama enfoque “de inmersión” en la educación intelectual que considera contraproducente dedicar demasiada atención a la enseñanza explícita de las estrategias (como proponen algunos programas para “enseñar a pensar”) porque éstas se desarrollan naturalmente cuando los alumnos están comprometidos en una comprensión profunda del contenido.

\* Ciertamente es que la balanza se ha inclinado en favor de la aproximación de “vertido” (enseñanza a propósito de un contenido disciplinar significativo, porque la estrategia no se puede enseñar como una meta en sí misma ni en ausencia de contenido) y, por otra parte, en el nivel estratégico un tema central es lo que se ha llamado la controversia estrategias generales vs. más específicas. Las últimas son más fáciles de enseñar, son muy prescriptivas -en el sentido de que garantizan el resultado- pero se aplican a un número limitado de contextos, tienen una “pequeña penumbra de generalidad” (Newell). Las generales (estrategias autorregulatorias, por ejemplo) son más versátiles, más flexibles, pero también más difíciles de enseñar (su operacionalización las convierte en principios vagos que no son útiles para determinar cómo empezar su enseñanza). Un ejemplo digno de destacar es la “técnica de la enseñanza recíproca” de Palincsar y Brown (por ejemplo, Brown y Palincsar, 1989) para promover estrategias lectoras, modelo que trae los procesos tácitos

a la luz para que el alumno pueda observarlos y practicarlos con ayuda del docente y de sus compañeros<sup>18</sup>. Uno de sus puntos fuertes es que se enseñan estrategias de *monitoreo* de la comprensión en un contexto instructivo en el que se comparte la meta de significar el texto; este tipo de aprendizaje "situado" (porque el alumno aprende las estrategias en su aplicación a situaciones reales) promueve el dominio de las estrategias de un modo holístico, en el que tanto el propósito como el efecto de la actividad son relativamente transparentes. Y Ann Brown parece estar en lo correcto cuando afirma que las estrategias que ellas enseñan son intermedias en generalidad o solución de rango medio.

\* Tres son básicamente los factores importantes de los que el alumno necesita estar consciente a fin de entender cómo pueden ser las estrategias diferencialmente efectivas: la na-

turalidad del material por aprender, el grado de conocimiento relevante del que uno disponga<sup>19</sup>, el modo en que se define el resultado del proceso de aprendizaje<sup>20</sup>; el conocimiento condicionado de este modo puede servir como "disparador" del empleo de determinadas estrategias.

\* El modelo presentado es indudablemente rico y también revela que en estos treinta años se ha conducido una amplia investigación, que es sobre todo extranjera. Ahora que la temática se está difundiendo en nuestro medio como objeto de investigación y de debate es importante que no se recorran los caminos ya transitados, que se superen las "vaguedades" porque ya hay mucha "precisión bajo el puente" y que, en cambio, se aborden las áreas *todavía grises*, por ejemplo: determinar con mayor claridad el grado en el cual ciertas actividades intelectuales están sujetas al control metacognitivo o relación con

18 - Temática que puede ser objeto de otro artículo; simplemente diremos que su nombre obedece a que el docente y los estudiantes asumen alternativamente el papel del primero para conducir un diálogo centrado sobre los distintos fragmentos de un texto informativo. Luego de la lectura, el que desempeña el papel de "maestro" debe elaborar un resumen -en una oración- del párrafo o segmento leído, formular unas pocas preguntas (preguntas que una prueba o un docente podría formular), conducir la reflexión sobre los términos o frases poco claros y predecir el contenido futuro. El que asume el papel de "alumno" debe comentar o revisar el resumen, responder las preguntas (y/o sugerir interrogantes alternativos), aclarar cualquier dificultad que se haya presentado y aceptar o discutir las predicciones.

19 - El conocimiento previo es un factor clave para descansar en estrategias generales o específicas al contexto. Las primeras juegan un papel más importante cuando la base conceptual es magra y también durante los estadios más tempranos del proceso de aprendizaje, cuando es menos claro lo que se necesita.

20 - Independientemente de lo que un alumno sepa sobre un tema, los criterios que emplea para definir el resultado del aprendizaje tienen un profundo impacto en el tipo de estrategias que selecciona. Por ejemplo, si necesita el recuerdo preciso de información verbal son más adecuadas las estrategias mnemónicas simples que estrategias más complejas como las que se enseñan con la técnica de enseñanza recíproca.



y distinción entre procesos cognoscitivos y meta-cognoscitivos (la falta de esta distinción ha llevado a conceptualizar dentro de la metacognición, por ejemplo, parte/s del proceso usual de comprensión -como identificación de las macroproposiciones o de una anáfora-); combinar líneas de investigación tradicionalmente independientes como son las temáticas del conocimiento previo y de la autorregulación en el aprendizaje<sup>21</sup>; investigar los “momentos críticos” que manifiestan la transición desde la “conaturalidad del hábito” a la reflexión para superar los obstáculos; mejorar los

instrumentos de evaluación; implementar programas para la promoción de la metacognición porque, si bien el conocimiento metacognitivo y el “monitoreo” han generado mucho entusiasmo entre investigadores y docentes, el área que en la actualidad tienen mayor importancia en la práctica educativa es la enseñanza de estrategias cognoscitivas y meta-cognoscitivas. Cualquiera sea el método que se adopte, la prueba crucial de su efectividad es la *transferencia*, la aplicación de la competencia adquirida en un contexto diferente.

---

21 - Sin la advertencia de lo que uno sabe, el conocimiento es relativamente inerte. La importancia de esta advertencia (del conocimiento previo y también de lo que uno no sabe) ha sido objeto de especulación psicológica durante un largo tiempo (en este sentido, Hans Aebli caracteriza la metacognición como *vino nuevo en odres viejos* o Ausubel comienza la obra citada con la afirmación *El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente*).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBLI, Hans, COLUSSI, Guillermo, SANJURJO, Liliana y otros (1995). *Fundamentos psicológicos de una Didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- ALEXANDER, Patricia y col. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge, *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- ALLAL, Linda y SAADA-ROBERT, Madelon (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de Psychologie*, 60(235), 265-296.
- AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, 4a. reimpresión de la 2da. ed., México, Trillas. Trad. del original estadounidense de 1968.
- BAKER, Linda y BROWN, Ann (1984). Cognitive monitoring in reading. En: FLOOD, J. *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*, Newark, International Reading Association (IRA), 21-44.
- BERNAD, Juan (1993). Estrategias de aprendizaje-enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela. En: MONEREO, Carlos (Comp.) *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Domenech, 15-29.
- BROWN, Ann, ARMBRUSTER, Bonnie y BAKER, Linda (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. En: ORASANU, Judith, *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 49-75.
- BROWN, Ann y PALINCSAR, Annemarie (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En: RESNICK, Lauren (ed.). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 393-451.
- CAVANAUGH, John y PERLMUTTER, Marion (1982). Metamemory: A critical examination, *Child Development*, 53(1), 11-28.
- COMOGLIO, Mario (1990). Modelli di metamemoria, *Orientamenti Pedagogici*, 19(3), 557-593.

- EHRLICH, Marie-France (1991). Metacognition and reading comprehension: theoretical and methodological problems. En: CARRETERO, Mario, POPE, Maureen, SIMONS, Robert y POZO, Juan, *Learning and instruction*, vol. 3, Oxford, Pergamon Press, 351-363.
- FAYOL, Michel y MONTEIL, Jean-Marc (1994). Stratégies d'apprentissage/ apprentissage de stratégies, *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- FLAVELL, John (1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- GARNER, Ruth (1994). Metacognition and Self-Monitoring Strategies. En: SAMUELS, S. Jay y FARSTRUP, Alan (eds.). *What Research Has to Say about Reading Instruction*, 2ª ed., Newark, International Reading Association, 236-252.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza. Trad. del original estadounidense de 1992.
- KUNZ, Gunner y col. (1992). On-line and off-line assessment of self-regulation in learning from instructional text, *Learning and Instruction*, 2(4), 287-301.
- MARTÍ, Eduardo (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: POZO, Juan y MONEREO, Carles, *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI-Santillana, 111-121.
- MATEOS, María del Mar (1999). Metacognición en expertos y novatos. En: POZO, Juan y MONEREO, Carles, *op. cit.*, 123-129.
- MAYOR, Juan, SUENGAS, Aurora y GONZÁLEZ MARQUÉS, Javier (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis.
- McPECK, John (1984). The Evaluation of Critical Thinking Programs: Dangers and Dogmas, *Informal Logic*, 6(2), 9-13.
- NISBET, John (1991). Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. En: MONEREO, Carlos (comp.) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*, ed. citada, 11-19.
- PARIS, Scott, LIPSON, Marjorie y WIXSON, Karen (1994). Becoming a Strategic Reader. En: RUDELL, Robert, RUDELL, Martha y SINGER, Harry (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4a. ed., Newark, International Reading Association, 788-810. [Reproduce el artículo publicado en *Contemporary Educational Psychology* (1983).]

- PRAWAT, Richard (1989). Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis, *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41.
- RYLE, Gilbert (1967). *El concepto de lo mental*, Buenos Aires, Paidós. Trad. del original inglés de 1949.
- SCHNOTZ, Wolfgang (1991). Metacognition and self regulation in text processing: some comments. En: CARRETERO, Mario; POPE, Maureen; SIMONS, Robert y POZO, Juan. *Learning and instruction*, vol. 3, ed. citada, 365-375.
- VÁZQUEZ, Stella (en prensa). *Metacognición y reflexión*.
- von WRIGHT, Johan (1992). Reflections on reflection, *Learning and Instruction*, 2(1), 59-68.

## METACOGNITION AND MEANINGFUL LEARNING AT THE COLLEGE LEVEL

Whit Flavell, Paris, Brown, we develop a model of metacognition in its two components: knowledge and experience. We search for the clarification of the relationship between metacognition and learning at the college level. We find some gray areas that need theoretical and empirical research.

Key Words: meaningful learning - metacognition - college level

*Datos y dirección del autor:* Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía y Planeamiento de la Universidad Nacional de Cuyo, U.N.C. (Mendoza, Rca. Argentina). Desde 1981 ha ejercido la docencia en Institutos de formación docente, en la Universidad Católica Argentina en Mendoza y La Plata, en la Facultad de Filosofía y Letras, U.N.C., 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 artículos y libros sobre los resultados de dichas investigaciones.

Centro de Investigaciones Cuyo. Primitivo de la Reta 522, Dpto. K, Mendoza, C.P. 5.500, Argentina. Telefax (061) 4292563. E-mail: pithod@teletel.com.ar





## **CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN: LA EXPERIENCIA CHILENA EN LA DÉCADA DEL 90**

*Jaime Caiceo Escudero  
Universidad de Santiago de Chile*

*Sonia Parraguez Torres  
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva H.*

En la presente década se han iniciado en Chile una serie de transformaciones en el sistema educativo, producto de las políticas implementadas, con el objeto de mejorar la calidad y equidad de la educación. A lo largo del país se han aplicado una serie de programas como los P.M.E., MECE Básica, MECE Media, MECE Rural, Proyecto Enlace, Programa de las 900 Escuelas, entre otros, que han permitido proyectar mejoramientos sustanciales. Por otra parte, el diagnóstico realizado a nivel nacional, ha hecho indispensable introducir una verdadera Reforma al Sistema Educativo, con objeto de que éste responda a los requerimientos del Sistema Productivo, para poder seguir impulsando la política de exportaciones del país, no sólo con materias primas, sino con manufacturas. Ello permitirá mantener el crecimiento sostenido del sistema económico, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población y eliminar la pobreza. Esta ponencia es fruto de una serie de investigaciones empíricas realizadas, en el país, por los autores de la misma, y cuya metodología ha sido analítico-descriptiva de las diferentes unidades educativas y programas investigados. Algunas de ellas han respondido a investigaciones en la acción.

**Palabras claves:** Calidad educacional-Equidad educacional-Reforma educacional.

### 1.- Antecedentes

En la década del 80, Chile vivía un verdadero retroceso en el ámbito de la calidad y equidad de la educación. En efecto, el régimen militar, que gobernó al país desde el 11 de septiembre de 1973 hasta el 11 de marzo de 1990, aplicó una fuerte restricción económica al presupuesto educacional, bajando desde el 4.7% del P.G.B. al 2.6% del P.G.B. Ello significó paralizar todas las inversiones en infraestructura y medios educativos como aporte del Estado; más aún, con la política de descentralización y privatización de la educación, iniciada en 1981, los recursos que se traspasaron del presupuesto de la nación ya sea al sector público<sup>1</sup> o particular subvencionado, fueron los del presupuesto corriente, sacrificándose el presupuesto de capital.

Como consecuencia de lo anterior, gracias a las políticas de democratización de la educación, en el sentido de universalización de la misma, iniciada en los gobiernos democráticos de la década del 60 y de inicios del 70 (Alessandri, Frei y Allende), el Gobierno Militar logró

cubrir las demandas de la Educación Básica<sup>2</sup> en su totalidad, llegando a un índice de cobertura cercano al 96%, y en la Educación Media<sup>3</sup> a un índice superior al 75%.

Sin embargo, la gran carencia estaba en la calidad de lo que se entregaba y en la forma como llegaba a los diferentes grupos socioeconómicos de la sociedad. Por ello, el aporte de organismos internacionales para investigación fue valiosísimo; ello permitió que las principales entidades de investigación en educación del país que se mantuvieron al margen del régimen militar (CIDE y PIIE)<sup>4</sup>, efectuaran una serie de investigaciones que sirvieron de base para detectar las carencias y ensayar formas pedagógicas de solución a las mismas.

Esta ponencia es fruto de una serie de investigaciones empíricas efectuadas en el país, por los autores de la misma, y un rastreo bibliográfico de otros estudios y de informes y documentos oficiales. La metodología ha sido analítico-descriptiva de las diferentes unidades educativas y programas investigados. Algunos de los análisis efectuados han respondido a investigaciones en la acción.

---

1 - A partir de 1981 se inició en Chile el proceso de descentralización del sistema educativo, traspasando la administración de los establecimientos fiscales a las Municipalidades.

2 - Este tipo de educación equivale a la educación primaria en otros países latinoamericanos.

3 - Este tipo de educación equivale a la educación secundaria en otros países latinoamericanos.

4 - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

## 2.- Políticas Educativas de la Década del 90 en Chile

En el contexto anterior, cuando asume el primer Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia el 11 de marzo de 1990, encabezado por Patricio Aylwin Azócar, se establece en forma inmediata un programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, conocido con el nombre de MECE, el cual contaba con diferentes proyectos, entre los cuales, los más importantes son el P 900, el MECE Básica, el MECE Rural, los P.M.E., el Proyecto Enlaces, el MECE Media y, recientemente, el MECE Superior.

Los cambios que se han implementado responden a los nuevos requerimientos educacionales del país. Después de tres décadas de incremento significativo de la oferta educacional se logró, como se indicó anteriormente, satisfacer casi en su totalidad la demanda; por lo mismo, los problemas de la década del 90 no son de índole cuantitativo sino que cualitativo. Se hizo imprescindible elevar significativamente el rendimiento escolar y para todos los educandos del país por igual; esto último implicó apoyar en forma importante a los establecimientos educacionales que albergaban a los niños y jóvenes más desprovistos y desprotegidos, socialmente hablando.

Por ello, al Programa central se le denominó MECE: Mejoramiento

de la calidad y la equidad de la educación. Los Proyectos fueron las acciones concretas que se pusieron en marcha; el primero y más importante fue en beneficio de los establecimientos más vulnerables y se les denominó P 900 porque apuntaba a las 900 escuelas y liceos más pobres del país (10% del total de establecimientos) a los cuales se les apoyó con estrategias pedagógicas apropiadas y mayores medios pedagógicos a fin de otorgarles una educación de calidad, elevando su rendimiento escolar; se perseguía efectuar una discriminación positiva. Después de cuatro años de aplicación de ese Proyecto se notaron sus logros: La prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) aplicada todos los años en las asignaturas de castellano y matemáticas a los establecimientos del país (4º Año Básico, 8º Año Básico y IIº Año Medio) reveló que el porcentaje de logro de conductas se elevó del 43,15% (1988) a 64,34% (1996) en aquellos establecimientos a los que se les aplicó el Proyecto en cuestión<sup>5</sup>.

En una línea muy similar, pero con una metodología apropiada al medio rural se implementó el MECE-RURAL, con resultados análogos a los ya indicados; la estrategia de este Programa comenzó por la generación de condiciones para un efectivo mejoramiento de los conocimientos y de las destrezas pedagógicas de los docentes involucrados a fin de pro-

5 - Cfr. Ministerio de Educación de la República de Chile. *Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos*, p. 40.



ducir las innovaciones curriculares pertinentes; se continuó con la constitución de Microcentros de Coordinación Pedagógica con el fin de que los profesores de unidades pedagógicas cercanas se apoyaran.

Los Proyectos de Mejoramiento Educativo (P.M.E.) persiguen responder a los requerimientos más relevantes que puedan tener una unidad educativa, tanto de orden pedagógico como instrumental, por una parte, y por otro, que los integrantes de los establecimientos educativos aprendan a diagnosticar prioritariamente sus necesidades y buscar fórmulas para resolverlas, elaborando proyectos concursables para los cuales el Estado destina recursos especiales.

El Proyecto MECE-BASICA contemplaba, entre otros aspectos, textos escolares preparados con una técnica del "aprender haciendo" y biblioteca escolar por aula desde 1º a 4º Año Básico. El MECE-MEDIA, a su vez, ha puesto el acento en la renovación pedagógica de los establecimientos educacionales, propiciando el trabajo técnico colectivo entre profesores y directivos con el objeto de revisar la gestión educativa y las prácticas pedagógicas a fin de impulsar iniciativas que ubiquen a los alumnos como protagonistas de su aprendizaje.

Otro Proyecto estrella ha sido el de la Red Enlaces que persiguió construir una red informática educativa,

en una primera fase en las escuelas básicas y, posteriormente, en los liceos; el objeto es que en el año 2.000 todos los liceos del país estén conectados y el 50% de todas las escuelas básicas.

Alrededor del 90% de la educación en Chile era totalmente gratuita hasta 1993, y de ese porcentaje cerca del 60% correspondía a escuelas y liceos municipalizados -educación pública-; el resto era educación particular subvencionada. Como una manera de allegar recursos se estableció el financiamiento compartido, sistema que consiste en que los establecimientos para su presupuesto cuentan con el aporte del Estado, pero, a su vez, pueden cobrar una cuota mensual a los apoderados; si el valor recibido es en promedio inferior a US\$11 por alumno aproximadamente, la subvención estatal se mantiene igual; de lo contrario, existe una tabla y a mayor cobro, mayor disminución del aporte público. Este sistema ha permitido principalmente en la educación particular subvencionada aumentar los ingresos en un tercio del presupuesto, lo cual ha ido en la mayoría de los casos a mejorar la infraestructura, los medios pedagógicos y las remuneraciones del personal docente<sup>6</sup>.

El actual Gobierno, conducido por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, -el segundo de la Concertación- al iniciar su mandato el 11 de marzo de 1994,

6 - Cfr. Caiceo, Jaime. "Evaluación del Financiamiento Compartido en los Colegios Subvencionados de la Provincial Santiago-Centro.

deseó implementar la segunda fase exportadora de Chile, vale decir, exportar producto manufacturado con valor agregado; sin embargo, al avanzar en esta idea, las autoridades perciben que ello no es posible sin una profunda Reforma Educacional, que implique modificar planes y programas, para entregar no sólo una formación para la vida, sino que todo ello debe estar orientado al mundo del trabajo, acogiendo el llamado de la CEPAL de 1992 en el sentido de que la educación y el conocimiento deben transformarse en el instrumento del cambio del sistema productivo con equidad. El Documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe señala textualmente:

*“Existe un claro reconocimiento del carácter central que tienen la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía (democracia, cohesión social, equidad, participación), así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional basada crecientemente en el progreso técnico, recibe un aporte decisivo de la educación y la producción del conocimiento en una sociedad”*<sup>7</sup>.

Por ello, este gobierno inició precisamente una Reforma Educacional,

para lo cual sistematizó y ordenó los Programas y Proyectos iniciados en 1990 y le agregó otros elementos; se comenzó a hablar, por lo tanto, de los cuatro ámbitos de la Reforma Educacional: Programas de mejoramiento e innovación; Reforma curricular; Desarrollo profesional de los docentes y Jornada Escolar Completa.

Con el Decreto 40-96, la Reforma Educacional transforma los planes y programas de la Educación Básica (primaria o elemental de 8 años), y con el Decreto 220-98 realiza algo análogo con la Educación Media (secundaria de 4 años). En ambos casos introduce la transversalidad valórica con los denominados objetivos Transversales. Con estos decretos, además, se logra que todas las unidades educativas del sistema escolar puedan tener su propio proyecto educativo coherente con él, sus propios planes y programas, de acuerdo a lo estipulado en la Ley Orgánica Constitucional para la Enseñanza, conocida como LOCE, de 1990.

En 1998 se firma la Ley que crea el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y describe las medidas que garantizan su aplicación. Con esta reforma, que afecta a todos los establecimientos educacionales del país, se rompe la principal barrera del sistema educativo chileno que es la falta de tiempo para ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos,

---

7 - CEPAL-UNESCO. Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Ed. De las Naciones Unidas, Santiago, 1992.

con lo que se beneficiarán no sólo los estudiantes sino también sus familias y los docentes. Se aumenta el horario escolar en 200 horas al año, lo que permitirá una mejor gestión de los establecimientos y fortalecer la profesión docente y permitir llevar a cabo el proceso de Reforma.

En 1998 también se ha iniciado un proceso de cambio, a nivel de la educación superior universitaria, especialmente para mejorar los estándares de calidad, introduciendo sistemas de acreditación, con el objeto de velar por la calidad del producto que cada universidad ofrece en sus diversas carreras. Se crea, en una primera instancia, un programa de apoyo a las Facultades de Educación del país, aportando recursos durante un período de 5 años para el desarrollo de un proyecto integral de renovación de la Formación Inicial de los futuros docentes. Este MECE-Superior se inició con la postulación de todas las universidades con presencia de carreras pedagógicas y, posteriormente se integrarán las otras universidades y carreras, debiendo dar cuenta de su marcha al Consejo Superior de Educación, entidad controladora.

### 3.- Conclusiones

A la luz de lo expuesto, no cabe duda que en Chile se ha iniciado una profunda transformación del sistema educativo durante la presente década, de acuerdo a los lineamientos de la CEPAL. Algunos frutos ya están a la vista, como los incrementos significativos verificados a través del SIMCE en los establecimientos educacionales más pobres; sin embargo, el impacto mayor se vendrá a percibir en forma importante en la próxima década. Los efectos de los cambios educacionales a nivel macro, según especialistas como Ernesto Schiefelbein, se notan en el mediano y largo plazo. Es de esperar, por lo tanto, que en el transcurso de la primera década del próximo siglo, los alumnos formados en la actualidad con los nuevos métodos y técnicas pedagógicas, sepan afrontar debidamente los desafíos que se le presenten y puedan vivir en una sociedad más desarrollada económicamente, pero más justa y con una mejor calidad de vida para todos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVALOS DAVIDSON, Beatrice (1996). El MECE MEDIA: Una experiencia Innovadora, *Foro Educacional*, Vol. I Universidad Católica Blas Cañas.
- CAICEO ESCUDERO, Jaime (1997). Propuesta desde la Filosofía acerca de la identidad de América Latina y sus bases culturales, *Foro Educacional*, Vol. II. Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.
- CAICEO ESCUDERO, Jaime (1998). *Evaluación de los PME en la Región Metropolitana*, Proyecto de Investigación, Santiago.
- CAICEO ESCUDERO, Jaime (1999). *Evaluación del Financiamiento Compartido en los Colegios Subvencionados de la Provincial Santiago-Centro*, Proyecto de Investigación, Santiago.
- CONCHA ALBORNOZ, Carlos (1997). Reforma Educacional y cambio pedagógico, *Foro Educacional*, Vol. II, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo 21*. Comité Técnico Asesor del diálogo nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). *Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente y Perfeccionamiento Fundamental de Profesores*, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). *Decreto 40-96: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). *Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos*, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). Proyecto de Ley que posibilita la Jornada Escolar Completa para todos, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). *Decreto 220-98: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media Chilena*, Santiago.
- PARRAGUEZ TORRES, Sonia (1996). Reflexiones en torno a la formación del profesorado, *Foro Educacional*, Vol. I. Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.
- PARRAGUEZ TORRES, Sonia (1998). *Los Objetivos Transversales en la Educación Chilena: Un análisis descriptivo de los mismos*, Proyecto de Investigación, Santiago.



## *QUALITY AND EQUITY IN EDUCATION. THE CHILEAN EXPERIENCE IN THE 90'S*

During the actual decade, several transformations in the educational system have been initiated, following the politics applied with aim to improve the quality and equity in education.

Several programs, i.e. Plan for Educational Improvement in the Primary School, in the Secondary School, in Rural Schools, Projects of Educational Improvement, Educational Computer Programs for Schools, have allowed to produce substantial improvements.

The diagnostic done at a national scale, yielded results which made necessary to impulse a Reform in the Educational System, in order to make it able to answer to the demands coming from the productive system, in order to impulse exports not only as goods, but as manufactured products. This is done with the aim to maintain the permanent growth of the economical system, thus improving the quality of live in people and to put an end to poverty in the country.

This article is based upon several empirical researchs -quantitative and action research- done by the authors in Chile.

*Key Words:* Quality in Education-Equity in Education-Educational Reform.

### *Datos y dirección de los autores:*

1) Doctor en Ciencias de la Educación; Académico Chileno en la Universidad de Santiago de Chile, en la Universidad de Tarapacá y en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor invitado de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Avda. Suecia 1160, Santiago 9, Chile. Fax: 00-56-2-2097427;  
e-mail: jcaiceo@hotmail.com

2) Doctora en Ciencias de la Educación (c); Académica Chilena en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva H. Y en la Universidad de Santiago de Chile.

Premio Nobel 3050, Macul, Santiago 11, Chile. Fax: 00-56-2-2097427.

## **EL SEXO COMO FUENTE DE DIFERENCIAS EN LA CONFIGURACIÓN ÉTICA. ORIENTACIÓN HACIA LA JUSTICIA Y ORIENTACIÓN HACIA LA SOLICITUD O CUIDADO "CARE".**

*Elizabeth Da Dalt de Mangione  
Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET*

En la presente comunicación se describe la tesis de Carol Gilligan acerca de una orientación moral hacia la solicitud o "care" como característica de la mujer, diferente de la orientación hacia la justicia, propia del varón. Se reseñan algunos estudios empíricos que confrontan dicha tesis con muestras de diferentes lugares. Se ofrecen los resultados de una muestra de 103 niños -de 5 a 12 años- y 60 adolescentes de 14 a 18 años- de la provincia de Mendoza.

*Palabras claves:* Desarrollo del juicio moral - Hábitos operativos de calidad - Diferencias entre sexos - Configuración ética del niño y del adolescente.

### *Introducción<sup>1</sup>*

En tiempos en que diversos factores contribuyen a desvanecer las diferencias entre el hombre y la mujer, el postulado de Gilligan acerca de la existencia de dos orientaciones morales diferentes -que representan carriles distintos y separados del desarrollo moral- resulta atractivo no

sólo para la investigación en Psicología Evolutiva sino también para la esfera educativa. La bruma que hoy se cierne sobre las diferencias se extiende no sólo a los roles que tradicionalmente han desempeñado el hombre y la mujer, sino que alcanza posiciones extremas de negación de la evidencia que la misma realidad

1 - Agradezco de modo especial al Dr. Abelardo Pithod sus correcciones y esclarecedora orientación. Hago extensivo mi agradecimiento a la Lic. Hilda Difabio de Anglat.

biológica ofrece. La luz que proporciona la realidad y un análisis exento de apasionamientos puede contribuir a superar la dimisión de la riqueza que entraña la *determinación vocacional propia del hombre y de la mujer*.<sup>2</sup>

### 1. Orientación hacia la solicitud o cuidado - "care". Carol Gilligan

En 1969, Kohlberg<sup>3</sup> afirmaba que la mujer parece ejemplificar el tercer estadio en el cual la moralidad se concibe en términos interpersonales y la bondad se equipara a ayudar a otros y obtener la aprobación ajena; y que esta concepción de la moralidad es funcional a su tarea centrada en el hogar.<sup>4</sup> Según Gilligan, de aquí se desprende que para Kohlberg sólo cuando la mujer se incorpore a las actividades tradicionalmente reserva-

das al varón, reconocerá la inadecuación de esta perspectiva moral y progresará hacia estadios superiores en los cuales las relaciones interpersonales se subordinan a las reglas (cuarto estadio) y las reglas a los principios universales de justicia (quinto y sexto estadios). Aquí se pone de manifiesto, entonces, una paradoja: los rasgos que definen la "bondad" de la mujer, su solicitud por y su sensibilidad hacia las necesidades de los demás, marcan su "deficiencia" en el desarrollo moral. "La crítica freudiana al sentido de justicia de la mujer<sup>5</sup>, que se ve comprometido en el rechazo de una imparcialidad ciega, reaparece no sólo en Piaget<sup>6</sup> sino también en Kohlberg." (Gilligan, *ibíd.*, p.18).

Sin embargo, Holstein (1976) y otros antes que él, intuyeron que esta

2 - Para un tratamiento profundo sobre el tema: Cfr. Pithod (1995), Stein (1998) y Gordillo Álvarez-Valdes (1988, 1987).

3 - (Citado por Gilligan, 1982, p. 18.)

4 - Esta relación entre juicio moral y sexo fue empíricamente constatada en la investigación de Gilligan, Kohlberg, Lerner y Belenky (1971): mientras que las respuestas de las estudiantes se ubicaron preferentemente en el tercer estadio, las de los varones, en el cuarto. Asimismo, el estudio de Turiel (1973) realizado según los criterios de la escala de medida de Kohlberg puso de manifiesto que las mujeres alcanzaban antes el tercer nivel; sin embargo, tendían a permanecer en él. Los varones, en cambio, seguían avanzando en el desarrollo moral. Según un estudio longitudinal de Holstein (1976) y otros antes que él, esta aparente inferioridad de la mujer sea producida más por los criterios de medida utilizados que por una deficiente calidad de los juicios femeninos. (Cfr. Gordillo Álvarez Valdés, 1987, p. 34).

5 - "Las mujeres muestran menos sentido de justicia que los varones, están menos dispuestas a someterlo a las grandes exigencias de la vida, con mayor frecuencia se ven influenciadas en sus juicios por sentimientos de afecto u hostilidad." (Ibid, p. 7).

6 - Por su parte, Piaget observa que «todos los sujetos son chicos a no ser que se añada la letra A», ya que «el sentido legal está mucho menos desarrollado en las niñas que en los chicos». "Las chicas son menos explícitas que los chicos y es por ello que se las puede considerar menos preocupadas por la elaboración jurídica...La tolerancia de las jugadoras es muy grande y nunca introducen distinguos y codificar los casos posibles o las simples condiciones del acuerdo...Todos los juegos de las niñas participan de este polimorfismo y esta tolerancia". (Piaget, 1987, p.27, 63, 69).



inferioridad de la mujer podía deberse más a los criterios de medición de la escala de Kohlberg<sup>7</sup> que a una deficiente calidad del juicio en sí mismo considerado. Los juicios femeninos usualmente están impregnados de sentimientos de empatía y compasión; y orientados, generalmente, a la solución de problemas concretos de la "vida real" más que a dilemas hipotéticos. Consecuentemente su evaluación en función de estándares masculinos arroja divergencias en términos de inferioridad de desarrollo moral. En el marco cultural actual, en el que la concepción de madurez prevalente denota una exaltación de los valores referidos a la autonomía y eficacia en el trabajo, por encima de las relaciones humanas de afecto e interdependencia -características de la mujer- precisamente tales rasgos tradicionalmente femeninos pueden dar lugar a que su desarrollo moral aparezca comparativamente inferior. (Cfr. Gordillo, *Ibíd.*, p.34).

Gilligan vislumbra en esta discrepancia, más que un signo de defi-

ciente desarrollo moral, la *manifestación de un modo diferente de ser social y moralmente*. Para ella "la sistemática exclusión de criterios alternativos que pudieran adecuarse mejor al desarrollo de las mujeres indica no sólo las limitaciones de una teoría estructurada por hombres y validada por investigaciones con muestras predominantemente masculinas y de adolescentes, sino también los efectos de la frecuente falta de confianza de las mujeres, su rechazo a hablar públicamente en su propia voz, dadas las constricciones impuestas por las políticas de diferente poder entre los sexos" (Gilligan, 1977, pág. 491).<sup>8</sup>

En su obra *"In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development"*, confronta las respuestas de varones y niñas a fin de reflejar dos enfoques de la moralidad; ética de la justicia y ética de la solicitud -"care"- (Gilligan, *Ibíd.*, pp. 24 a 63). Postula la existencia de carriles diferentes del desarrollo moral en la mujer en confrontación con el enfoque kohlbergiano.

7 - Ann Colby (1978, 1983) revisó minuciosamente y corrigió la metodología antes usada. «Las sorprendentes regresiones encontradas en los estudiantes universitarios que eran calificados en el nivel 2 después de haber estado en el 4, se consideró como una inexactitud del método primitivo» (...) «El hecho de que la mayor parte de los sujetos estudiados se encuentran en los estadios 2 y 3 (Cfr. Colby, 1983, tabla 13) y que la existencia del estadio 6 no haya sido empíricamente comprobada sino valga únicamente como punto de referencia teórico, hace dudar de la validez de esta clasificación». *Ibíd.*, p. 32. Kohlberg considera que las personas clasificadas en este nivel, como Martín Luther King, fueron asesinadas en los años sesenta, por lo cual, «el estadio 6 permanece más como un postulado teórico que como una unidad empírica operacional» (Kohlberg, 1979, p. 29, citado en Gordillo, *Ibíd.*, p. 33).

8 - En este punto se vislumbran algunos de los aspectos que la inscriben (junto con otras autoras del campo académico, como Noddings, Ruddick, Higgins, etc.) en un enfoque radical dentro de la corriente feminista norteamericana. Para una profundización y sistematización de las críticas a este enfoque: Cfr: Gordillo Álvarez Valdes, *Ibíd.*, pp. 29-43 y de la misma autora: 1988, pp. 221-239).



Define "caring" (solicitud) como la *cualidad característica de la bondad de la mujer, su preocupación, sensibilidad y cuidado de las necesidades de los demás, subrayando los rasgos de simpatía y empatía.*

Basándose en los resultados empíricos de entrevistas con una muestra de mujeres que enfrentan la decisión de abortar, en los que recoge los sentimientos y los pensamientos asociados a éstos<sup>9</sup> - advierte que el punto crucial no alude tanto a un conflicto de derechos sino a la *relación entre egoísmo y responsabilidad.* Infiere un *proceso de desarrollo moral femenino paralelo a los mismos niveles kohlbergianos, pero con caracteres diferentes.*<sup>10</sup>

a) El nivel *preconvencional* o de "orientación hacia la supervivencia individual", denota una concepción egocéntrica o autocentrada, dirigida únicamente a salvaguardar la prioridad de las propias necesidades e intereses. En esta fase no se distingue entre "deber" y "querer". Se concibe

a la moralidad como un conjunto de sanciones impuestas por una sociedad en la que se es más sujeto pasivo que ciudadano activo.

Cuando el sujeto es capaz de considerar la cuestión teniendo en cuenta a los demás, es decir cuando se asume una actitud de cierta responsabilidad, se produce la *transición* al segundo nivel. Si bien el egoísmo no desaparece, hay un giro en el modo de satisfacerlo: en la decisión personal, se integran responsabilidad y solicitud. Esta transición exige para su realización, un cierto grado de autoconfianza ligada a la aceptación de los demás.

b) El *segundo nivel, convencional*, denominado por Gilligan "bondad como autosacrificio" se caracteriza por un repudio de todo motivo egoísta (moral maternal convencional) que impide el reconocimiento del yo. En este momento el juicio moral se basa en normas y expectativas socialmente compartidas. La mujer acepta el rol

9 - La muestra se refiere a 29 mujeres de origen étnico y clase social diferente, en la que aparece una imagen masculina denigrante: hombres sumamente egoístas y arbitrarios en sus relaciones. El carácter emocional del que Gilligan quiere hacerse eco en su investigación constituye para Gordillo y "impide a su teoría ser considerada como científica quedándose en el nivel de algo meramente ideológico" (Gordillo, 1988, p.232). Al respecto recordemos que los sentimientos hallan su bondad de su armonía o subordinación a la recta razón. Las situaciones injustas o desventajosas generan sentimientos desbordantes que obstaculizan una recta valoración de las acciones que deben realizarse.

10 - Las críticas a la metodología de Gilligan se refieren tanto a la muestra empleada como al sistema de categorización o a la temática elegida (aborto). Se considera que su investigación no sigue el modelo científico empírico -de hecho, los únicos estudios cuantitativos que apoyan esta teoría son los realizados con Pollak (1982) y el de Lyons (1983) - y que la selección de determinados párrafos en las entrevistas así como la interpretación de las mismas, la aleja de la metodología cualitativa rigurosa (Nails, 1983). Algunos la ubican en la línea de la Psicología dinámica. Se juzga grave la identificación que hace Gilligan del auto-concepto expresado por los sujetos con el yo real, lo que indica una falta de distinción entre lo que realmente es el sujeto, de reacciones defensivas o fantasías. (Gordillo Álvarez Valdes, 1988, p.230)

asignado por la sociedad o por una persona a la que quiere, a la vez que renuncia a expresar su propia voz. En este punto se identifica y confunde la necesidad psicológica de la dependencia con la moralidad de la solicitud por los demás, debido a que se busca la aprobación social por encima de todo. El resurgimiento de un cierto egoísmo marca la transición al siguiente nivel. En él se intenta manifestar las necesidades propias y reconsiderar su relación con los demás. Se pasa de la "bondad" a la "verdad" o "realidad" como criterio de juicio moral y como requisito necesario para evaluar la responsabilidad que ya no solo dice relación con los demás sino también con el propio yo. Las intenciones y consecuencias de la acción se tienen en cuenta.

c) El *tercer nivel, post-convencional*, llamado "*moralidad de la no violencia*" se caracteriza por una solicitud "universal" o generalizada o vínculo interpersonal que une el yo y el otro en una responsabilidad recíproca. Se logra reconciliar egoísmo y responsabilidad, mediante una nueva comprensión de sí misma y una redefinición de la moralidad. La abnegación y el auto-sacrificio típicamente femeninos se rechazan como inmorales, por su capacidad de dañar. La no-violencia, el no-herir, se erige como principio supremo que debe regir toda acción y juicio moral. Ahora, la responsabilidad y el

cuidado se universalizan, se hacen extensivas no sólo a los demás sino también a sí misma. "La responsabilidad de cuidar incluye entonces tanto a sí misma como a los demás, y la obligación de no herir, libre de las constricciones convencionales, es reconstruida como una guía universal en la elección moral". (p.507)<sup>11</sup>

Desde la consideración de un modo de juzgar femenino diferente, los "principios objetivos de justicia" del enfoque kohlbergiano, los dilemas hipotéticos y abstractos presentados no parecen apropiados para afrontar la moralidad femenina. Según Gilligan, resulta importante presentar el dilema en su contexto particular, en el que se aluda a la historia o circunstancias reales en que tiene lugar, la personalidad del actor, pues solo de esta forma pueden entenderse las causas y consecuencias que favorecen la compasión y tolerancia consideradas por Freud, Piaget y Kohlberg como las cualidades típicas del sentido de justicia femenina (p. 511). Esto explica el reclamo de las mujeres de mayor información acerca del modo de ser de las personas implicadas en el problema y el lugar en que tiene lugar. La insistencia en los datos particulares difiere claramente de la abstracta escala de principios de Kohlberg, y halla explicación en el diferente proceso de desarrollo social de cada sexo: la identidad masculina -según Erikson- se fragua en

---

11 - Su marco interpretativo -enfoque feminista radical- aflora particularmente en este punto: las interpretaciones que hace sobre el desarrollo de la mujer y el carácter peculiar de su experiencia moral.

relación con el mundo mientras que la identidad femenina surge en la relación de intimidad con otra persona. El proceso de desarrollo del yo resulta crucial para el desarrollo moral.

## 2. Una moral diferente?

Con Gordillo Álvarez-Valdes (1988, p.37) consideramos acertada la diferenciación que Gilligan detecta entre los dos sexos respecto del modo de vivir y experimentar la relación con el mundo y las personas, así como también las características psicológicas y actitudinales concomitantes a las diferencias biológicas. No obstante se hace necesario una investigación más rigurosa que la existente hasta el presente, dirigida a definir tales rasgos diferenciales, exenta de prejuicios teóricos o apasionamientos circunstanciales.

La persona es siempre hombre o mujer. De allí que todo su comportamiento será sexuado. Lo propiamente femenino consiste en la intimidad en cuanto grado superlativo de interioridad (Marías, 1980, p. 167). En este punto y en el relativo al diferente modo de razonamiento condicionado por el sexo, existe coincidencia entre este autor y los previamente citados (Gilligan, Erikson). Marías postula una "razón vital femenina" frente a otra masculina, resultado de las diferentes modalidades de vincularse con la realidad. "Las cosas se disponen en diversas perspectivas de interés, estimación o importancia,

constituyendo distintas configuraciones de realidad, diferentes mundos reales" (Marías, citado en Gordillo, ibídem). "Es decir, que estos autores creerían que la mujer razona distinto que el hombre. Si esto es así, habría dos lógicas, la femenina y la masculina. Obviamente esto no es así" afirma Pithod (1995, p.5). No hay dos razones distintas, pues si la hubiera no habría en realidad ninguna" (Ibíd., pp.5-6). Entre las diferencias detectadas por Pithod se encuentra la relativa al "sistema cognitivo". *"Cuando nosotros hablamos de diferencias en el sistema cognitivo de hombre y mujer no aludimos al funcionamiento lógico de la racionalidad. Las leyes de la racionalidad -que estudia la lógica- son unívocas. No pueden ser distintas en unos y otros... Cuando aludimos a diferencias cognitivas no aludimos a las leyes del pensamiento. Nos referimos a todo el complejo del conocimiento, al funcionamiento de eso que hemos dado en llamar sistema cognitivo en su concreto funcionar. Cuando los psicólogos hablamos de este sistema cognitivo abarcamos mucho más -y lo hacemos mirando su funcionamiento en concreto- que lo que el lógico abarca al hablar de las leyes del razonamiento, a las cuales, además él piensa en abstracto. Los que confundieron los dos planos fueron los psicólogos del siglo pasado, pero después de Husserl la confusión quedó disipada. ¿Y qué es esto del aparato cognitivo al que aludimos nosotros? Todas las facultades cognoscitivas que se ponen en movimiento e interactúan entre sí en los seres humanos cuando conocemos. Desde Aristóteles sabemos*



*muy bien que la razón, o, mejor, la inteligencia, no opera sin los sentidos, externos e internos, sin imágenes sensibles que acompañan sus conceptos, juicios y raciocinios. No hay pensamientos sin imágenes..., sostuvo -entre otra de sus genialidades- el Estagirita. A comienzos de siglo volvió a actualizarse la cuestión pero trabajando experimentalmente. Por fin hubo que darle la razón a Aristóteles. La inteligencia humana funciona e interactúa con los sentidos, externos e internos, con imágenes, recuerdos, asociaciones, símbolos, afectos, estimaciones. Si alguna diferencia se da en el razonar del hombre y de la mujer es en la compleja dinámica de esa totalidad concreta del aparato cognitivo. Las leyes lógicas son las mismas, pero la sensibilidad, la afectividad y la estimativa o cogitativa de varón y mujer son diferentes, es decir, funcionan diferentemente. En un plano psicológico concreto y no lógico abstracto...<sup>12</sup> Son diferencias cualitativas, accidentales, no diferencias esenciales” (Pithod, ibíd., pp.6-7).*

“Las últimas investigaciones demuestran una diferencia hormonal y cerebral (entre varones y mujeres) desde el nacimiento... Los bebés de diferentes sexos captan la realidad de forma diferente. Las mujeres desde

el segundo o quinto día de su nacimiento manifiestan un mayor desarrollo del sentido del tacto. También su olfato y gusto son más desarrollados” (Meves, 1995, citado en Pithod, Ibid., p.13). Estos sentidos, en opinión de Pithod (Ibídem) son “los más existenciales” o “concretos”. “Investigadores alemanes y americanos han demostrado que los bebés hombres reaccionan más ante los estímulos visuales y las mujeres a los acústicos. Ello explica, por ejemplo, porqué las mujeres en general hablan antes. También se ha demostrado que ellas privilegian las relaciones interpersonales, que son más adaptables. Lo impresionante de todas estas investigaciones es que demuestran que existen en la mujer características que la facultan en forma especial para la maternidad, rasgos que le facilitan comprender los requerimientos naturales de un niño, por ejemplo. Su mayor paciencia, comprensión emocional, interés religioso...la predestinan...” (Meves, citado en Pithod, ibíd., pp.13-14).

Ahora bien, el postulado de un desarrollo moral diferente de la mujer resulta atractivo y digno de atención. Sin embargo, la identificación

12 - Quizá a Marías se lo puede malentender porque heredó de su maestro Ortega y Gasset la famosa distinción entre razón lógica y **razón vital**. Este último concepto no quedó nunca claro. No obstante puede haber mucho de rescatable en él.... Incluso...el concreto funcionar del aparato psíquico humano presenta no sólo diferencias según sexo, sino según clase social, cultura, etnia y personalidad (Pithod, 1995, pp.6-7). Esta razón vital de los orteguianos “más bien puede emparentarse con el conocimiento por connaturalidad o conocimiento afectivo, en torno al tema de la cogitativa -otra facultad que sí es vital, pero que propiamente es un sentido interno” (En comunicación personal con Pithod, 2000). Sobre el tema remitimos al lector a un trabajo sobre el *conocimiento afectivo* de Pithod (1993).



que Gilligan hace del tercer nivel como el logro de la más alta moralidad, resulta inadmisibile.

El problema moral crucial en las mujeres, centrado en el conflicto entre su yo y los demás, puede afrontarse, según Gilligan, al reconciliar compasión y autonomía, egoísmo y responsabilidad, sin herir a nadie. Pero se trata de una falsa y utópica solución. "Utópica, porque -siguiendo con el problema por ella planteado, el aborto- es difícil que una mujer al tomar una decisión de este tipo logre estar por encima del bien y del mal a fuerza de 'sinceridad' y asertividad. Y falso, porque hablar de moral supone además de libertad la referencia a una norma" (Gordillo Álvarez-Valdes, 1988, p. 38). La auténtica solución no se ordena a una liberación de los sentimientos reprimidos por influjo de las *constricciones convencionales*, sino a actuar conforme a la razón práctica regida por las normas morales universales o criterios de bondad -que no se oponen a la verdad o realidad humana, antes bien, se fundan en ella.

Esta alusión a normas morales de validez universal podría confundirse con el último nivel de Kohlberg. Pero la diferencia es de hondo calado. Y la misma se registra en las consecuencias que la aplicación de una ética formalista -de raigambre kantiana- deviene en la arbitrariedad subjetiva patente del tercer nivel de Gilligan.

Los estadios que Gilligan identifica en la mujer son paralelos a los de Kohlberg. Al respecto, "pareciera que la teoría descuida los 'hechos' porque

los juicios que expresan la vigencia de un orden natural se someten a una 're-lectura' desde una ética formal, en el marco de una concepción liberal de la sociedad. Por ejemplo, en el estadio 5º, se considera inconstitucional y por ende incorrecto elegir a los inquilinos por la raza. En el estadio 6º, el sujeto juzga en función de aquellos principios que desea prescribir universalmente a la manera del primer imperativo categórico" (Difabio, 1990. pp.173-206). Kohlberg -explícitamente deudor del enfoque filosófico kantiano, postula que la moralidad más alta se logra cuando las normas morales son elegidas por uno mismo y pueden ser universales.

La *autonomía* -fin último del desarrollo moral según Kohlberg, Piaget, Gilligan y otros- tomada como *ideal absoluto* resulta *racionalista, voluntarista e individualista*. "Al oponerla a un concepto acrítico de heteronomía se subraya el papel de la crítica racional lo cual fácilmente conduce, o bien a un intelectualismo desmesurado, o bien, se manifiesta como una cierta arrogancia. El contenido moral desaparece y se hace depender de la decisión del sujeto, con lo cual se puede confundir la libertad de acción con la de creer en lo que uno quiere (Gordillo, 1992, p.150) o siente. Esta concepción subjetiva de la moral, que no reconoce reglas que trasciendan al propio sujeto y a sus circunstancias (situación histórica, social y cultural) aunque enfatice la reflexión racional, fácilmente queda subordinada a la propia voluntad respecto de lo que uno quiere que sea universal y pres-

criptivo. "Después de haber tomado como punto de partida una serie de constataciones psicológicas muy interesantes y sugerentes, Carol Gilligan en su esfuerzo por reconciliar lo irreconciliable cae en el sofisma de proclamar una responsabilidad y solicitud universales que acaba en una opción por el yo más racionalizada y elaborada que el egoísmo del primer nivel" (Gordillo, *Ibíd.*).

La única forma de evitar estas fluctuaciones consiste en descubrir lo que es bueno o malo en sí mismo y para todos. Conceder a la autonomía una prioridad absoluta conduce a un rechazo de toda dependencia, de toda norma o ley que no venga de sí mismo.

El tercer nivel de Gilligan no es obra del azar. Muestra los efectos derivados de una ética basada en la *libertad de indiferencia*, como poder de la *voluntad de determinarse o elegir, sólo a partir de ella, entre el sí y el no, entre cosas contrarias*.

No obstante que la libertad es condición de la moralidad, la libertad depende en su calificación del fin elegido. Luego, "donde la libertad no está más ligada al bien o a la ley moral, o donde la libertad viene absolutizada, ella cae en dependencias ajenas, donde dominan las cosas, la técnica, las necesidades vitales primarias, etc., en lugar del bien moral" (Seidl, 1995-1997, p.161).

Esta libertad por la reivindicación de la autonomía radical que la

define, se separa de todo lo que no es ella, de la razón, de la sensibilidad, de las inclinaciones naturales hacia la verdad y el bien y de todo factor exterior (Pinckaers, 1988, p.422).

La reflexión ética se enraíza en una antropología comprensiva acerca de la verdad del hombre, y ésta en la metafísica. Las consecuencias derivadas de separar estos tres momentos -el ético, el antropológico, el metafísico- las ha demostrado trágicamente la historia de la cultura contemporánea (Cfr. Seidl, 1995-1997, p.157).

Desde un enfoque antropológico-psicológico observamos que: "*el hombre y la mujer están destinados físicamente a continuar la generación humana. La maternidad desde el punto de vista fisiológico implica un contacto mucho más estrecho con la criatura que la paternidad, de tal modo que sus vidas están íntimamente unidas. Cuidado y protección de la joven vida son las funciones específicas de la mujer*"<sup>13</sup> (Stein, 1998, p.92). La mujer es por esencia "*cuidadora de la vida humana*", "*la Pastora de la Vida*" (*Ibíd.*, p.22) -al decir de Pithod-, en su dimensión física, psíquica y espiritual.

"La causa o principio primero en el que se funda esa actitud existencial primaria es su disposición psicofísica y espiritual a la maternidad...". Puesto que "*todo en el hombre es humano*" (Pithod, 1994, p.55), también lo es su animalidad o biología. "La mujer viene determinada biológicamente

para la función materna. Pero esta disposición no es sólo biológica. Es psíquica y es espiritual. Diríamos radicalmente espiritual (in radice). La raíz maternal no hincan en su cuerpo, sino en su alma que es espiritual. Es el alma espiritual de la mujer que la programa toda entera -cuerpo y psique- para la maternidad, porque el alma humana no sólo da vida espiritual al ser humano, sino vida psíquica y vida fisiológica. Esta **asunción eminente** de lo biopsíquico por lo espiritual abre un abismo con lo que el mismo fenómeno -la maternidad- significa en el animal. La esencia de lo femenino no nace del cuerpo y luego afecta al espíritu. Nace del alma (espiritual) y **compromete la totalidad de la mujer como ser humano**. Es desde lo superior que se entiende cabalmente lo inferior. Este se encuentra asumido eminentemente por lo superior, el que lo transforma desde dentro y lo traslada a un grado existencial que lo inferior por sí propio no alcanzaría. El amor materno de la mujer es biológico, sí, pero de esencia espiritual. Por ello la maternidad, como actitud raizal de la mujer, es más propiamente de su alma que de su cuerpo, y desde el alma la mujer es madre en su totalidad vital, aunque no tenga hijos biológicos. Su rol maternal se extiende a todo lo que vivencia y a todo lo que hace".

(Pithod, 1995, pp.22-23). "La mujer es *alma mater* de la *humanitas*. Esto marca su vida y la posibilidad de realizarse en la vida. Porque sólo se realiza quien logra ser lo que se es.

Sé la que eres, es la consigna de la nueva pedagogía de la mujer..." (Pithod, *Ibíd.*, p.24).

### 3. *Acercas de la controversia Gilligan/Kohlberg*

La controversia Gilligan-Kohlberg sobre desarrollo moral ha generado numerosos estudios empíricos y consideraciones teóricas.

Colby y Damon (1983) se oponen a esta diferente orientación vital del hombre y la mujer; señalan, asimismo, la insuficiencia de datos empíricos que avalen esta dicotomía. Según ellos, la inferioridad femenina en el desarrollo moral, no es producto de una deficiencia metodológica, sino de una educación y ocupación diferentes, en las que las oportunidades de ejercer un rol y tomar decisiones permiten progresar en el sistema de Kohlberg.

Un estudio sobre valores de Gordillo Alvarez Valdés<sup>14</sup> muestra que en estudiantes universitarios apenas se esbozan unas diferencias en cuanto al sexo. Encuentra diferencias significativas a favor de las mujeres en los ítems: "tener unos criterios

14 - Mediante un cuestionario de valores adaptado de uno nuevo elaborado por Mitchell (Life Values Inventory, 1984) -cuyo objeto es analizar la relación entre valores y rasgos de personalidad. El cuestionario de Mitchell sigue de cerca el inventario de valores de Rokeach, aunque revela un análisis más comprehensivo. La aplicación se realizó a 257 alumnos de BUP (106 varones y 151 mujeres) y 294 de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores (186 varones y 108 mujeres).



claros y objetivos de lo que está bien y mal, vivir de acuerdo con ellos”, “vivir una vida tranquila, con paz interior” y en el ítem “llevar una existencia caracterizada por encuentros que ofrecen oportunidades de éxito en competencias y desafíos”, puntuado más alto por los varones. En general, son rechazados con más fuerza por las mujeres los referidos a “lograr posiciones de liderazgo e influencia en el pensamiento y conducta de otros”, “trabajar duro para lograr un elevado nivel de vida para uno y su familia”, “meterse e interesarse tanto por el propio trabajo que uno tienda a olvidarse de todo lo demás y viva solo para esto”, “ser autosuficiente y dueño de uno mismo”, “adoptar una actitud de veneración y devoción respecto a los misterios de la vida y su significado personal”, “vivir a gran velocidad con una rápida sucesión de nuevos paisajes, sonidos y estímulos” y “tener un tipo de ocupación que resulte importante ante los demás”.

Tanto varones como mujeres puntuaban más alto en los siguientes valores: “vivir una vida que tenga gran cantidad de momentos agradables”, “vivir la propia vida del modo que uno ha escogido y hacerlo con entusiasmo”. Los valores más apreciados por las mujeres son: “tener unos criterios claros y objetivos de lo

que está bien y mal y vivir de acuerdo con ellos”, “vivir una vida tranquila con paz interior” y “tener ocasión de poder demostrar amor y afecto hacia otras personas”.

Los datos extraídos de los alumnos de nivel medio revelan diferencias en las chicas por tener una actitud mucho más altruista y de preocupación social que los chicos. Asimismo, conceden mayor importancia a las creencias religiosas que los chicos. Las valoraciones más altas son las mismas que las que arrojaron los universitarios, añadiendo: “tener una vida más amplia con oportunidades de disfrutar y pasarlo bien con amigos y conocidos”.

La recolección de datos mediante entrevistas con estudiantes de estos dos niveles no confirmaron los resultados a los que llega Gilligan. “*Sí, en cambio, esa ética de la solicitud y la responsabilidad se manifiesta en la mayoría de las contestaciones a la pregunta ‘¿qué es para ti actuar moralmente?’*”<sup>15</sup> (...) *Se constata la importancia que las mujeres conceden a la aceptación social, a no herir ni ser heridas, lo cual manifiesta sensibilidad y a la vez bastante dependencia de los demás. El altruismo es también una característica que surge espontáneamente en ellas especialmente cuando la situación les llega a afectar personalmente*” (Ibídem).

15 - Las respuestas de 36 estudiantes son matices de una temática común: «actuar conforme a tu conciencia siempre y cuando respetes la libertad del otro», «tener unas cuantas pautas de conducta con las que estás de acuerdo sabiendo que no perjudicas a los demás», «actuar según tu escala de valores pero sin molestar a los demás», «ser responsable de ti mismo», «actuar de tal forma que no hieras los sentimientos de nadie», «respetar a los demás y a ti mismo», etc., Ibíd., p. 40.



"Al ser la persona siempre hombre o mujer es lógico que ese funcionamiento personal esté matizado por las peculiaridades propias que generan un sistema diferente de razonar y de proceder en el logro de unos fines comunes a ambos. Lo decisivo será, como Jane R. Martín afirma, que estos rasgos y tareas femeninos no sigan considerándose inferiores en el futuro, aunque lo hayan sido en el pasado" (Martín, citado en Gordillo, *ibídem*).

También Bull<sup>16</sup> (1976. pp. 28-29) ha constatado diferencias en el desarrollo moral de mujeres y varones. Los diferentes factores que inciden en el desarrollo del criterio moral, según este autor son: las relaciones familiares, el modelo de disciplina del hogar, el entorno escolar, el medio socioeconómico, la influencia religiosa, la inteligencia y el sexo. En relación a este último factor los resultados revelan que las chicas superan a los chicos en lo referente al criterio moral en todas las áreas examinadas (*Ibíd.*, p.134).

Los datos muestran que la etapa clave del desarrollo de ambos sexos abarca, a grandes rasgos, el período

comprendido entre los 11 y 13 años. Pero *entre los sexos se observa una gran diferencia, incluso cualitativa*. Debido al desarrollo intelectual más temprano y a la mejor verbalización "las chicas desarrollan antes el criterio moral, los chicos más tarde. Mientras que las chicas, por sus ventajas innatas, superan a los chicos en intuiciones y actitudes, éstos progresan lentamente y de forma mucho menos espectacular. Esta distinción se observa ante todo en lo relativo a la autonomía: mientras que los chicos de 13 años están saliendo por norma general de la heteronomía, las chicas de esa edad adquieren por lo general una autonomía tan profunda que después su progreso es escaso. Así pues, hasta los 17 años los sexos no se equiparan en lo concerniente al criterio moral, y aun entonces las chicas siguen superando a los chicos.

En el *problema básico de la vida y de la muerte* no cabe esperar una notable diferencia entre los sexos, aunque las chicas muestran mayor simpatía inicial y autonomía más profunda a los 13 años. Pero en las relaciones personales los chicos van rezagados con respecto a las chicas en

---

16 - Se trata de un estudio sobre el desarrollo del juicio moral realizado en la región suroeste de Inglaterra. La muestra total de 360 sujetos, entre los 7 y 17 años, con igual cantidad de mujeres y de varones. El núcleo de la investigación consistió en cuatro tests proyectivos visuales (el test del valor de la vida, que alude a delitos de asesinato y crueldad física; el test de trampas, referido a copiar en clase y otras; el test del robo y finalmente el relativo a la mentira) administrados en entrevistas individuales y seis tests escritos, aplicados grupalmente. Entre ellos: el test de la persona ideal; uno relativo a los principales vicios y virtudes; un test sobre actitudes ante el castigo; otro de frases incompletas referido a diversas actitudes y finalmente, otros dos que pedían formulación de juicios sobre conflictos morales).

comprensión moral, como se ve al considerar sus respuestas al test de la mentira. Es interesante recordar aquí que Piaget se centró en el estudio de chicos porque veía en éstos un mayor sentido legalista, observando sus primeros signos de autonomía en la comprensión de que la mentira destruye la confianza. En esta misma situación observamos que los criterios morales superiores de las chicas se revelan de forma muy notable, porque toda la moral se centra en las relaciones interpersonales” (Ibíd., 139-140).

Asimismo las chicas revelan una mayor simpatía innata, un sentimiento más fuerte por los demás y, por tanto, una sensibilidad más profunda hacia las relaciones personales y las actitudes sociales. De allí el desarrollo más temprano de sus criterios morales. Los varones, cuyos progresos son más tardíos y más lentos, alrededor de los 17 logran alcanzar los niveles de las chicas. Sin que ello implique igual madurez. “A los 17 años los chicos revelan aún gran dosis de anomía y heteronomía; el desarrollo de las chicas es tan grande que estos niveles inferiores se sustituyen por una socionomía mucho más fuerte. Sea cual fuere el papel que se asigne a la inteligencia en el desarrollo precoz femenino, la imagen final obtenida revela que las chicas han alcanzado un nivel superior de criterio moral, como venimos observando desde el principio” (Ibíd., p.140).

En síntesis: “las chicas son expertas en las sutilezas, tanto buenas como malas, de las relaciones inter-

personales; (...) se preocupan principalmente de lo personal, los chicos de lo físico; las chicas se interesan por lo que se es, los chicos por lo que se hace. Las chicas deploran fallos como la vileza, los enredos y la desconfianza, defectos de los que apenas son conscientes los chicos; las chicas enumeraron casi el doble de defectos que los chicos. Estas diferencias son evidentes a partir de los 11 años, edad en la que comienza el desarrollo, e igualmente en los años sucesivos. Así, a los 17 años las chicas se interesan más que los chicos por la mentira, el engaño, la descortesía y el egoísmo” (Ibíd., pp.141-142).

En la categoría del *vicio en conflicto con la virtud*, las mujeres puntuaron mejor que los varones. Las respuestas de estos últimos a las cuatro situaciones fueron más coherentes que las de las chicas. Tal coherencia -que no constituye un rasgo femenino- “tendía a implicar una rigidez de criterio y una subordinación de las personas a las normas que la sensibilidad femenina hacia las relaciones personales no puede asimilar” (Ibíd., p.142).

Respecto a la categoría *virtud en conflicto con otra virtud* ocurre otro tanto. Transcurrida la igualdad de los sexos a los 9 años, las chicas manifiestan su primer desarrollo a los 11 años; los chicos a los 13. Los varones tienden a permanecer inmóviles luego, mientras que las chicas continúan avanzando a los 13 y 17 años, “de forma que en la madurez la diferencia entre los sexos es muy profunda” (Ibíd., p.143).

Las chicas revelan en este punto que analiza la virtud en conflicto con otra virtud "muchacha mayor intuición que los chicos". Resulta evidente la influencia de la situación en el criterio, por ejemplo, en la mayor preocupación femenina por el bienestar privado y la seguridad pública, en el mayor afecto hacia los animales, en su agudo sentido de honradez y en su simpatía innata, que incluso, opina Bull, puede impedirles lograr un criterio moral más elevado (Ibídem).

En esta área más sutil del conflicto entre virtudes, los juicios femeninos evidencian mayor coherencia, sobre todo en las edades clave de los 13 y 17 años. "La intuición femenina, más penetrante y sutil, está más capacitada para dar un juicio sobre virtudes conflictivas, mientras que la impasibilidad masculina se siente más a gusto al tener que distinguir simplemente entre lo blanco y lo negro. Cuanto más sutil es la situación tanto más a gusto se encuentra la mujer. Y el hecho de que esto sea muy sorprendente a los 17 años, edad en que es mínima la diferencia en inteligencia media entre chicos y chicas, constituye otra prueba de que el criterio moral implica algo más que inteligencia" (Ibídem).

En relación a los conceptos de justicia se utilizaron situaciones semejantes a las planteadas por Piaget.<sup>17</sup> Los resultados evidencian que en las

chicas dominaba una estricta reciprocidad a los 9 y 11 años. Sus respuestas por la reciprocidad que a los 11 años eran el 100%, a la edad de 17 años habían decrecido al 50%, mientras que el 76% de las respuestas masculinas de la misma edad permanecía aún en la reciprocidad. "Dejemos, pues, la teoría de Piaget de que el libre juego de la reciprocidad entre compañeros tiende por sí mismo hacia la autonomía" (Ibídem).

Bull advierte que a los 15 años el desarrollo del criterio moral se detiene en numerosas áreas e incluso en algunos casos sufre una pequeña regresión. A los 11 y a los 13 años el desarrollo es impresionante y, en muchos casos a los 17 se avanza otro tanto. "Pero la diferencia del grupo de edad de 15 años no es simplemente de estabilidad en medio de las olas del desarrollo. Parece como si en esta edad los chicos se balanceasen entre seguir adelante o volver atrás, como si no se supiese si el desarrollo lleva a la santidad o al pecado" (Ibíd., p.145).

Esta trepidación o tambaleo de los 15 años, presente en los dos sexos -aunque en algunas áreas en las chicas se produce un desarrollo "socio-nómico"- es, además característico de los individuos menos autónomos. "Los que dependen de las sanciones externas podrían ir en cualquier dirección, hacia adelante o hacia atrás"

---

17 - Del análisis de la conceptualización de la justicia en los chicos Piaget postula tres etapas: la primera, caracterizada por la heteronomía, exige el castigo; la segunda, dominada por la reciprocidad, requiere estricta igualdad; la tercera se caracteriza por el desarrollo de una equidad que tiene en cuenta las circunstancias, los motivos y las relaciones.



(Ibídem), lo que indica la necesidad de prudencia y experiencia de un orientador.

Superada esta etapa, el desarrollo retoma en general a los 17 años. Entonces, los chicos recuperan parte de lo que perdieron en su lento andar, y las chicas -cuyo proceso para muchas termina a los 13 años- no progresan tanto en autonomía como en conciencia y respuesta a las relaciones personales y sociales.

“La diferencia de los sexos es manifiesta desde un principio y en todas las áreas examinadas. Las ventajas inherentes al sexo femenino -contenido y comprensión morales, desarrollo más precoz, aparición más temprana y más profunda de la autonomía y, en consecuencia, manifestación de criterios morales más elevados en todas las edades- permiten fijar un esquema coherente. Únicamente en el grave problema de la vida y la muerte, la comprensión moral de los chicos sigue más o menos el mismo ritmo que el de las chicas. Si atendemos a las relaciones personales -esencia de toda moral-, la distancia entre chicos y chicas resulta verdaderamente abismal” (Ibíd., p. 146).

Lourenço (1991, pp.17-30) considera que, de hecho, es difícil para Gilligan mantener que se trata de dos carriles separados antes de demostrar que no darle la espalda a alguien en necesidad es realmente irreductible a la ética de la justicia. Si los datos muestran que, en un determinado punto del desarrollo, el niño distingue situaciones que exigen primaria-

mente la solicitud (ej.: compartir) de situaciones referidas principalmente a la justicia (ej.: no robar), se puede mantener el postulado original de la existencia de dos carriles morales separados. A partir de aquí se deben desarrollar los estudios longitudinales necesarios para probar la secuencia de estadios de la solicitud.

Se busca examinar la validez del postulado central de Gilligan de que no tratar a otros injustamente y no volverle la espalda a alguien en necesidad son dos mandamientos morales distintos e irreductibles. Más precisamente, se busca: 1) analizar si los chicos distinguen o no situaciones que exigen la solicitud o “care” de situaciones centradas principalmente en la justicia y 2) clasificar las justificaciones del niño desde los elementos morales normativo, equitativo, utilitario o perfeccionista.

Los elementos de utilidad social, con su orientación hacia las consecuencias buenas o malas de la acción para el bienestar de la situación de los otros (Colby y Kohlberg) y los elementos perfeccionistas (“el valor moral de la acción deriva de su contribución a la armonía del agente o a la armonía de la sociedad” (Colby y Kohlberg, 1987) capturan algo de la esencia de la orientación hacia la solicitud que se centra en la “inclusión más que en el equilibrio” (Gilligan, 1982). Los elementos normativos, centrados en “el mantenimiento de la legalidad, consistencia y regularidad a todo costo”, (Lorenço, p. 51) contrastan con la “lógica psicológica que subyace a la ética de la solicitud”



(Gilligan, *Ibíd.*, p. 73). Lo mismo vale para los elementos equitativos por su centración en "relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y contrato entre personas" (Colby y Kohlberger, 332).

En un trabajo anterior Lourenço (1989) mostró que hacia los 7 y 8 años, los chicos no abordan las situaciones de solicitud como diferentes de las situaciones de justicia. Luego, se seleccionan niños más grandes para el presente estudio. El material para la recolección de datos -viñetas- describe trasgresiones a la justicia o a la caridad.<sup>18</sup>

Los resultados muestran que: 1) a los 11 años, los niños no distinguen situaciones de solicitud de situaciones de justicia; 2) tratan las situaciones de solicitud en términos de "deberes y derechos" (esto es, como situaciones de justicia) más que en términos de "compasión y compromiso" (como situaciones de solicitud efectiva). De hecho no se encuentran distinciones entre ambos tipos de situaciones tanto en los juicios como en sus justificaciones. El hecho de que la mayoría de los niños haya dado

justificaciones desde la justicia incluso para la maldad de las trasgresiones de la solicitud (38 respuestas vs. 9 de solicitud y 17 mixtas) sugiere fuertemente que las situaciones de solicitud son interpretadas en términos de "deberes y derechos" más que en términos de "compasión y responsabilidad". El hecho de que pocos chicos hayan dado justificaciones de solicitud para la maldad de las trasgresiones a la justicia (14 respuestas vs. 40 desde la justicia y 10 mixtas) sugiere que usan, a veces, la orientación hacia la solicitud para manejar cuestiones que tienen primariamente que ver con la legalidad y los derechos. *Los resultados parecen confirmatorios del postulado kohlbergiano.*

En una investigación técnica y descriptiva (Shelton, McAdams, pp.923-943) sobre "moralidad cotidiana" en estudiantes de 5º año de una escuela secundaria católica se considera que ésta comprende tres aspectos: la capacidad de toda persona para una respuesta empática, el concepto de una fuerza motivacional madura que explique la conducta moral y la conceptualización de una

18 - Para cada una, se formulan preguntas abiertas. La primera educa el juicio del niño sobre la maldad de las trasgresiones. La segunda busca la justificación de la maldad de la trasgresión presentada. La tercera evalúa certeza del juicio. La cuarta concierne a la generalización de las normas de justicia y solicitud (estabilidad de la norma para otra sociedad). La quinta concierne a la universalidad (estabilidad temporal) de la norma trasgredida.

Las justificaciones se califican como representación del enfoque en la justicia si mencionan elementos normativos (ej.: «está mal robar, es contrario a la ley») o elementos de equidad (ej.: «está mal robar, es tomar la comida de otro.»). Como representación de la orientación hacia la solicitud si aparecen elementos de utilidad social (ej.: «está mal no compartir porque el otro niño seguirá teniendo hambre.») o elementos perfeccionistas (ej.: «está mal pegar porque los conflictos se resuelven hablando, no golpeando.»). Se consideran mixtas si aparecen elementos de ambas orientaciones.

moralidad prosocial en tres niveles -privado, interpersonal y social-.<sup>19</sup> Los resultados evidencian que los sujetos obtienen un amplio rango de puntajes en la escala sobre moralidad cotidiana (con alta correlación entre las subescalas), *las niñas logran puntajes significativamente mas altos que los varones, que este puntaje se relaciona significativamente con liberalismo y empatía en las niñas pero solo con empatía en los varones.*

En dos investigaciones descriptivas (Smetana, Killen, Turiel, 1991, pp.629-644) se estudia el juicio práctico de niños de 3º y 6º grados y de púberes de 9º. En el primero<sup>20</sup>, los resultados evidencian que los niños de ambos sexos dan prioridad a la justicia, tanto en el juicio como en su justificación. En el segundo estudio, las situaciones hipotéticas implican conflicto entre asistencia en las relaciones interpersonales y consideración de justicia y los derechos (ej.: ayudar a una hermana pequeña supone un tratamiento injusto para otra niña). *A diferencia de la primera investigación, tanto niñas como varones otorgan prioridad a la consideración de las relaciones interpersonales y sus evaluaciones varían de acuerdo con la importancia de los distintos intereses.*

Los resultados son aparentemente contradictorios ya que en el segundo

tratamiento aparece el verdadero conflicto moral; el primero lleva a juicios más bien en abstracto. Es evidente la incidencia del tema en los planteos de educación moral.

Otra investigación que retoma el debate Kohlberg / Gilligan (Ghinato y Paolichi, 1987, pp.413-454) caracteriza la orientación a la solicitud por: a) atención focalizada en la relación interpersonal, sus vínculos afectivos, sus leyes de interdependencia con los otros sujetos; b) interpretación del problema moral como problema de responsabilidad confluyente y preocupación primaria por el "bien" del otro; c) procedimiento "inductivo" de creación de la norma, a partir de la especificidad de la situación concreta; y la orientación a la justicia por: a) atención focalizada en principios-normas-valores, según una categorización inmediata de la situación específica; b) subordinación de la preocupación por el bien del otro a la búsqueda del ideal del yo (como coherencia entre principios morales y elección efectuada); c) procedimiento "deductivo" de apelar a la norma que debe considerarse en la situación específica, de modo tal que la persona encuentre los instrumentos para la realización del principio-valor (Cfr. Ibíd., p.418).

19 - El instrumento que los autores elaboran y aplican incluye 15 situaciones para cada nivel. Además, emplean una escala sobre empatía (Davis, 1980) y otra sobre orientación política (Mussen y colaboradores, 1977).

20 - En el primer estudio, se emplean historias hipotéticas que implican conflicto entre la justicia y los intereses personales de un amigo, en cuatro condiciones que varían en magnitud de la transgresión y grado de amistad-parentesco. El sujeto juzga qué debe hacer el protagonista y justifica su elección.

Los resultados<sup>21</sup> forman un cuadro complejo que no parecen tener una sola interpretación. Pero los datos no confirman -dentro de los límites de adecuación del cuestionario- la distinción efectiva de dos orientaciones morales. El promedio de los puntajes atribuidos a los ítems de solicitud y de justicia de los cinco dilemas muestran que, en general, los sujetos eligen los ítems de justicia, tanto en la muestra total como en los subgrupos formados por la variable sexo y por la variable carrera que se cursa. Las excepciones muestran preferencias episódicas, específicas a algunos dilemas. Pero, los índices mediante los cuales se ha tratado de individualizar la orientación moral dominante han evidenciado una preferencia difusa por la justicia, que hace difícil discernir una orientación dominante porque los coeficientes son cercanos al cero. Predomina una categoría que llaman "mixta" por la tendencia de la muestra a elegir en las cinco historias, tres ítems de la

orientación y dos de otra (Cfr. *Ibíd.*, pp. 434-435).

Respecto de las preferencias episódicas por las razones de solicitud, en dos dilemas se advierten valoraciones que implican motivaciones de solicitud preferidas sobre las de justicia. Estos dos dilemas son, de hecho, los menos abstractos y los menos dramáticos. En cambio, en los otros tres las razones de justicia se imponen imperiosamente por la ineludibilidad de sus consecuencias (son situaciones de vida o muerte).

Kahn (1992, pp. 416-430) advierte que las alternativas al enfoque del desarrollo moral basado en la justicia se han focalizado en constructos de solicitud (Gilligan; Lyons), virtud (Ryan; Wynne), altruismo (Grusec; Hoffman) y razonamiento prosocial (Eisenberg). Pero, dejan sin responder dos consideraciones: 1) estos constructos alternativos están relacionados con la justicia (La pregunta que surge, entonces, es: ¿Cómo investigar la moralidad en una perspec-

---

21 - La investigación se realiza en estudiantes universitarios de carreras humanísticas y científicas-, mediante un cuestionario apropiado. El mismo consta de dos partes: 1) cinco dilemas morales, cada uno con 8 justificaciones morales que el sujeto debe evaluar en una escala de 1 a 7 y 2) rasgos de personalidad y estilos relacionales. Esta última consiste en 21 afirmaciones que deben evaluarse en una escala de 1 a 7 para evaluar 4 dimensiones de la personalidad que parecen probablemente relacionadas con una u otra orientación moral. Específicamente se busca evaluar: 1) la capacidad empática o percepción inmediata de los sentimientos del otro, con compromiso emotivo y asunción de roles (Ítems 1, 8, 20 -positivos-; 5 y 14, negativos); 2) auto-interés (self concern), primaria preocupación por el yo, con acentuación de actitudes egoístas en lugar de altruistas (Ítems 2, 6 y 15 -positivos-; 10 y 21 negativos); 3) disposición a la relación, como búsqueda y valoración de la relación interpersonal respecto de la autonomía y la autosuficiencia individual (Ítems 3 y 17, positivos; 9, 13 y 19, negativos); 4) el sentido de responsabilidad, tendencia a autoatribuirse la responsabilidad por las propias acciones, con relativo sentimiento de culpa por las omisiones (Ítems 7 y 16 positivos; 4, 12 y 18, negativos). Un único ítem (Nº 11) -religiosidad- busca conocer la opción interior de fe.



tiva suficientemente comprehensiva como para que sea sensible a la riqueza de la vida moral, tomando seriamente en cuenta la diversidad de constructos?) y 2) ¿Son los diferentes constructos morales más aplicables a situaciones morales positivas (ej.: sé generoso) o negativas (ej.: no robar)? ¿Por qué? Parece haber evidencia de que la justicia sirve más para entender actos negativos.

En la investigación de Kahn se distingue entre juicios morales obligatorios (que no dependen de reglas sociales) y juicios morales "discrecionales" (actos heroicos, que van más allá de lo que es obligatorio).<sup>22</sup>

Los resultados muestran que ya a los 7 años los niños distinguen entre actos moralmente obligatorios y actos que quedan librados a la "discreción"<sup>23</sup> del agente. Los actos morales negativos son considerados obligatorios con mayor frecuencia que los actos morales positivos; cuando se afirma la obligatoriedad del acto positivo, dicha obligatoriedad no se mantiene cuando el costo para el agente pasa de bajo a alto; el concepto de obligatoriedad subyace a la codificación de la ley; *con la edad aumenta el razonamiento discrecional que incorpo-*

*ra rasgos de benevolencia, sacrificio y supererogación.*

Los resultados no apoyan el postulado de Gilligan: 1) no se advierten diferencias debidas al sexo en el uso de justificaciones de bienestar (similares a solicitud) y justificaciones de justicia; 2) usualmente los sujetos proveen ambos tipos de justificaciones en una evaluación particular y 3) las niñas no juzgan obligatorios los actos discrecionales con mayor frecuencia que los varones.

"Se trata de un diseño sencillo y preciso"<sup>24</sup>, pero por las situaciones presentadas no resuelve el postulado inicial de investigar la moralidad en una perspectiva suficientemente comprehensiva de la riqueza de la vida moral (por ej.: diferencia entre cometer y omitir actos obligatorios), que -por otro lado- integre el enfoque basado en la justicia (Kohlberg) con otros elementos como benevolencia, sacrificio y supererogación" y altruismo.

#### 4. Diseño experimental

##### a) Hipótesis de trabajo

Según nuestro enfoque comprehensivo (Cfr. 1998, pps. 67-101) *el desarrollo moral no se reduce a un*

22 - El estudio se realiza sobre una muestra de 72 niños de 2º, 5º y 8º grados. En entrevista individual semiestructurada, se presentan tres historias (dos respecto a moralidad positiva, en las cuales la acción moral atañe a dar dinero a una persona hambrienta; la tercera se refiere a moralidad negativa, no robar dinero para comer). Cada historia difiere en el grado de costo personal -alto o bajo- de modo tal que el costo bajo se asocia con la orientación obligatoria (ej.: dar parte del dinero que se tiene para la persona hambrienta) y el costo alto con la orientación discrecional (ej.: dar todo el dinero de modo que el acto generoso lleva al agente a sacrificar su propia comida).

23 - Puede tener cierta relación con el juicio prudencial.

24 - Cfr. categorías de las justificaciones, *Ibíd.*, p. 420.



mera evolución natural concomitante al desarrollo de la inteligencia sino que implica la formación de hábitos operativos de calidad o virtudes (apertura cognoscitiva y valorativa de la conciencia a la verdad práctica y la rectificación del orden tendencial volitivo-afectivo); por tanto se postula que en él inciden factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros incluirían sexo, edad, nivel intelectual y rasgos de personalidad; los segundos, la educación familiar y el grupo de pares.<sup>25</sup>

#### b) Hipótesis estadísticas

*H<sub>1</sub>: Existen diferencias significativas en el nivel de juicio moral, en el compromiso moral vital y en la configuración ética resultante debidas al sexo.*

*H<sub>2</sub>: Existen diferencias significativas en los parámetros de juicio moral -referencia a un orden moral objetivo, referencia al fin de la obra y al yo libre frente al fin, circunstancias y deliberación- debidas al sexo.*

*H<sub>3</sub>: Existen diferencias significativas en el nivel de juicio moral, en el compromiso moral vital y en la configuración ética resultante debidas a la edad.*

*H<sub>4</sub>: Existen diferencias significativas en el nivel de juicio moral, en los hábitos operativos de calidad y en la configuración ética resultante debidas a la educación familiar en sus dos dimensiones: modalidad educativa ("exigencia operativa con apoyo dialógica y afectiva", "rígida-autoritaria" y "permisiva") y juicio moral de los padres.*

#### c) La muestra

Se trabaja con una muestra de 103 niños desde jardín hasta 6° año de la E.G.B. de una escuela privada confesional de la ciudad de Mendoza. En general, los alumnos son de nivel socioeconómico medio y medio-alto y buen rendimiento académico.

#### d) Instrumentos

En entrevista semiestructurada individual se aplican 9 situaciones proyectivas con significaciones éticas elaboradas "ad hoc" ( $r=0.841$ ) para evaluar el juicio moral de los niños.<sup>26</sup>

La faz empírica del presente trabajo asume como parámetros esenciales que definen el juicio moral: 1) referencia a un orden moral objetivo<sup>27</sup>,

25 - El presente estudio constituye una parte de uno más amplio sobre los factores asociados a la "Configuración ética del niño". Cfr: Da Dalt de Mangione, 1998; pp.67-101 y nuestra tesis doctoral.

26 - En otro trabajo nuestro abordamos las pautas que orientaron la elaboración de las situaciones proyectivas elaboradas "ad hoc" tales como los aspectos contextuales, el contenido temático y los referentes implicados en las situaciones, etc. Cfr.: Da Dalt de Mangione (1997), pps.67-82.

27 - 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 y si puede realizar una correcta valoración consecuente.

2) referencia al fin de la obra y al yo libre frente al fin<sup>28</sup>, 3) ponderación de las circunstancias<sup>29</sup> y 4) deliberación y valoración de la situación.<sup>30</sup>

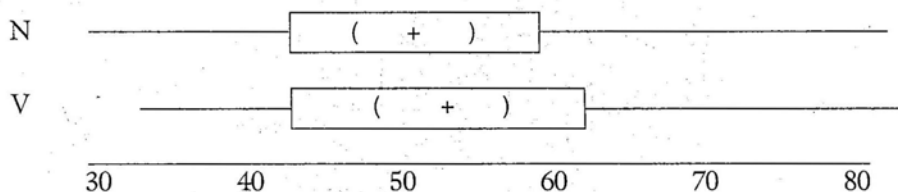
Una dimensión central del desarrollo moral es el nivel de hábitos operativos de calidad. A través de un cuestionario para docentes *"ad hoc"*<sup>31</sup> accedimos al posible nivel de los mis-

mos. En su elaboración seguimos - entre otros- los lineamientos de David Isaacs e incluimos las virtudes relevantes conforme a la etapa evolutiva de los niños: justicia (y algunas virtudes anejas: obediencia, sinceridad); fortaleza (laboriosidad, perseverancia); responsabilidad y generosidad.

#### e) Análisis estadístico.<sup>32</sup>

*Interacción entre nivel de juicio valorativo, hábitos operativos de calidad, configuración ética y sexo*

Box plot <sup>33</sup> para nivel de razonamiento moral por sexo (N = Niñas; V = Varones)



28 - Dos aspectos que pueden coincidir o contraponerse en el sujeto: conceptualización del fin de la acción y su moralidad (objeto moral y materia) y la honestidad de la intención, evaluando el grado de rectitud del apetito.

29 - Evaluar si el niño capta el fin de la obra en relación con cada situación planteada y es capaz de "pesar" por referencia al fin, la calidad atenuante o agravante de las circunstancias.

30 - Si integra mediante el razonamiento 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.

31 - También aplicamos a los padres un cuestionario para medir este tópico. Sin embargo, la confiabilidad de las respuestas fue baja, de allí la no inclusión en la evaluación.

32 - En este trabajo sólo consignamos el análisis estadístico correspondiente a la muestra de niños de 5 a 11 años. En relación con la variable educación familiar remitimos al lector a nuestro trabajo de 1998, cuyos resultados sintetizamos en las conclusiones del presente estudio. También incluimos en ellas los referidos a la configuración ética de los adolescentes.

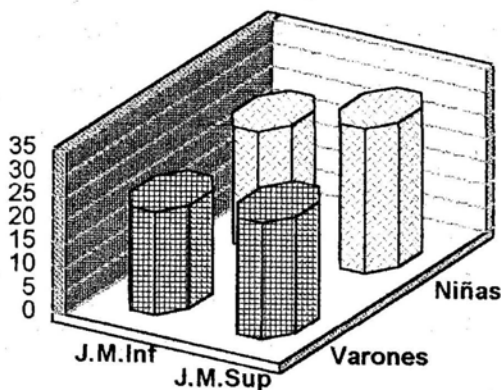
33 - El bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución; el signo + representa la mediana y los signos «outliers» (datos aberrantes).

Se advierte un leve desplazamiento de la mediana de los datos correspondientes al juicio moral en las niñas (N) y, además, en éstas los puntajes están menos dispersos; sin embargo, como muestra la prueba de "chi cuadrado" ( $X^2$ ), estas diferencias no son estadísticamente significativas.  $X^2$  es igual a 4.831E-02, con un grado de libertad y un valor de p

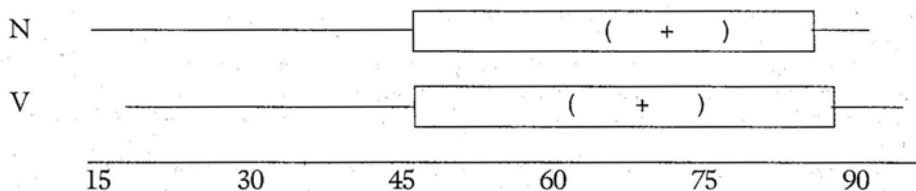
de 0.826; por lo tanto, no se puede rechazar  $H_0$ : no hay diferencias significativas entre los puntajes de las dos muestras por sexo.

Tampoco hallamos diferencias significativas entre los puntajes referidos a los diversos parámetros del juicio moral considerados por separado (objeto moral, intención y circunstancias y deliberación).

Juicio moral y sexo



Box plot para cualidades morales por sexo



Las únicas diferencias son: la mediana levemente corrida hacia la derecha en las niñas y menor puntaje del límite superior del bloque.

$X^2$  es igual a 8.300E-02, con un grado de libertad y un valor de p de 0.7733; por lo tanto, no se puede rechazar  $H_0$ : tampoco en cualidades



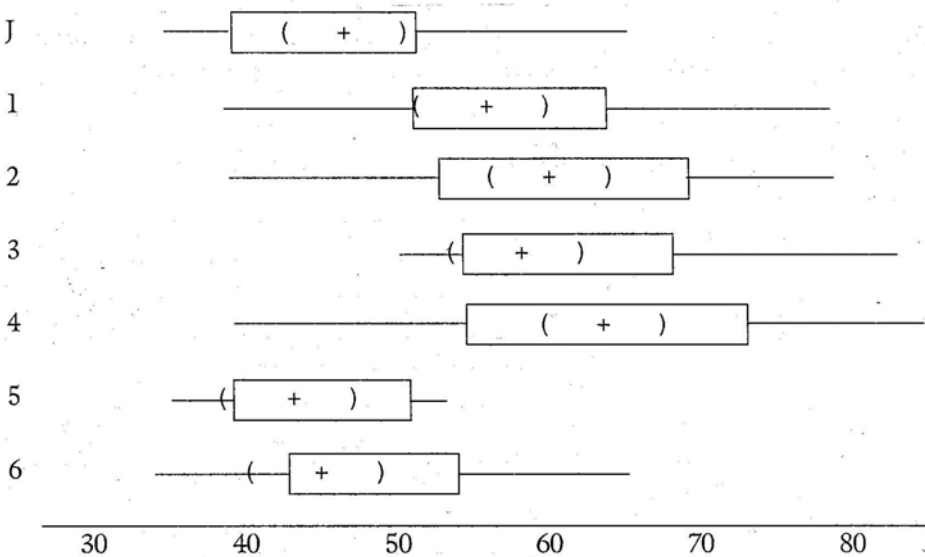
morales hay diferencias significativas entre los puntajes debidas al sexo.

La variable dependiente, configuración ética, se define mediante dos dimensiones: juicio valorativo y cualidades morales o hábitos operativos de calidad. Ambas dimen-

siones se combinan dando origen a cuatro tipos de configuración.<sup>34</sup>

X<sup>2</sup> de 4.030, con tres grados de libertad y un valor de p= 0.2582 nos indica que no es posible rechazar H<sub>0</sub>. Configuración ética y sexo no están asociadas.

Interacción juicio moral, cualidades morales y configuración ética y edad.  
Box plot para juicio valorativo por año (desde jardín a 6º)



34

\* Configuración ética lograda (alto juicio moral y alto nivel de cualidades morales o compromiso moral vital)  
\* Configuración ética parcialmente lograda, sólo en el juicio moral (alto juicio y bajo nivel de cualidades morales o virtudes).  
\* Configuración ética parcialmente lograda, sólo en el compromiso moral vital (alto nivel de hábitos operativos de calidad y bajo juicio).  
\* No lograda (bajo juicio y bajo compromiso moral).

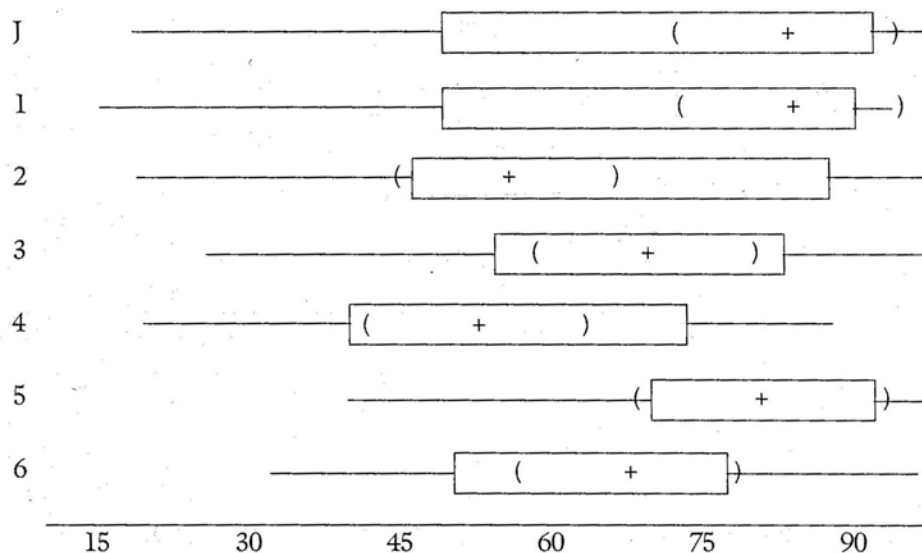
Se advierte un progresivo incremento con la edad desde Jardín hasta 4º grado; pero en 5º y 6º, una involución en tanto el 50% de la submuestra correspondiente (el bloque) se ubica a la izquierda del percentil 55 -como se verifica en Jardín-.

$X^2$  es igual a 35.01, con seis grados de libertad y un valor de p. de 0.0000. Eso nos permite rechazar  $H_0$  y afirmar que hay diferencias significativas entre los puntajes de las muestras, lo que parece establecer que las variables "juicio valorativo" y "edad" están relacionadas. El Coeficiente de contingencia de 0.493 y un  $r = 0.835$ ,

nos arroja una idea aproximada de la intensidad de la relación, que en este caso es alta.

Sin embargo, no hallamos diferencias significativas entre los puntajes referidos a las virtudes (consideradas en su conjunto y por separado: generosidad, justicia, obediencia, sinceridad, fortaleza y responsabilidad) en su relación con la edad.  $X^2 = 5.14$ , con seis grados de libertad y un valor de p de 0.526 no nos permite rechazar  $H_0$ ; no hay diferencias significativas entre los puntajes de las muestras; ambas variables parecen no estar relacionadas.

*Box plot para cualidades morales*

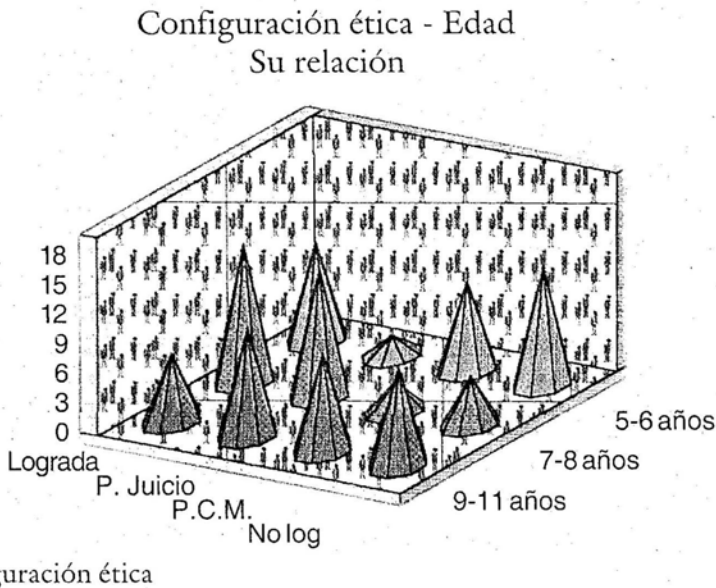


En general, los resultados son buenos en tanto la mediana se ubica cerca del puntaje 60 (4º año) o por encima.

Los mejores resultados corresponden a Jardín, 1º y 5º; sobre todo este último porque los puntajes están menos dispersos: el 50 % de la muestra se distribuye entre 65 y más de 90. En este sentido, no se observa una evolución con la edad sino resultados más bien parejos con progresiva disminución de la dispersión.

Por otro lado:  $X^2$  de 17.09, con seis grados de libertad y un  $p=0.0089$  nos indica que la *configuración ética* se halla asociada con la edad ( $C=0.3726$  y un  $r$  de 0.6755 indican una relación resulta alta). El análisis de las celdas permite observar que: Respecto de la "*configuración ética lograda*" los niños de los dos primeros

grupos (jardín y 1º, 30%; 2º y 3º, 40%) revelan un mejor nivel en relación con el grupo de los niños mayores. (4º, 5º y 6º, 18%). En los niños más pequeños (jardín y 1º) se observa un porcentaje mínimo en la categoría "*configuración ética sólo lograda en el juicio*" y un aumento de la frecuencia en la "*sólo lograda en el compromiso moral vital*"; mientras que, esta proporción se invierte en el segundo grupo (2º y 3º). En síntesis, en el grupo de los mayores (4º, 5º y 6º) los porcentajes de los sujetos se distribuyen bastante homogéneamente en las cuatro categorías, mientras que entre los más chicos, el grueso de los sujetos está en las categorías 1, 3 y 4 (insignificante es el porcentaje en la categoría 2) y los intermedios (2º y 3º) en las categorías 1 y 2.





## 5. Conclusiones

Entre los *factores internos* que inciden en la configuración ética del niño, la prueba de "Chi cuadrado" muestra que:

Respecto de  $H_1$  (*existen diferencias significativas en el nivel de razonamiento moral, en el compromiso moral vital y en la configuración ética o resultante debidas al sexo*), el *sexo* no determina diferencias significativas ni en el nivel de razonamiento moral ( $1, X^2 = 4.83, p = 0.826$ ), ni en el compromiso moral vital de los niños ( $1, X^2 = 8.3, p = 0.7733$ ) ni en la configuración ética del niño ( $3, X^2 = 4.03, p = 0.2582$ ).

Tampoco determina diferencias significativas en el nivel de razonamiento moral del adolescente ( $1, X^2 = 1.241, p = 0.2653$ ). En cambio, hemos hallado diferencias a favor de las chicas en "algunos hábitos operativos de calidad" -responsabilidad, respeto por las normas de convivencia, laboriosidad- ( $1, X^2 = 6.369, p = 0.0116$ ), en las relaciones de reciprocidad complementaria ( $2, X^2 = 4.712, p = 0.0948$ ) y simétrica ( $X^2 = 7.564, p = 0.05599$ ).

Respecto de  $H_2$  el *sexo* no determina diferencias significativas en los parámetros de juicio moral en el niño (objeto moral, intención, circunstancias y deliberación).

En relación con  $H_3$  (*existen diferencias significativas en el nivel de razonamiento moral, en el compromiso moral vital y en la configuración ética resultante debidas a la edad*), de modo

análogo al enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget y Kohlberg (aunque existen diferencias en nuestra consideración de los parámetros del desarrollo moral) y a un modelo más rico en variables como el de Bull, la *edad* se asocia al nivel de razonamiento moral tanto en niños ( $6, X^2 = 17.09, p = 0.0089$ ) como en adolescentes ( $4, X^2 = 14.16, p = 0.0068$ ) y a la configuración ética ( $16, X^2 = 17.93, p = 0.0089$ ). En cambio, no hay diferencias significativas entre edad y compromiso moral vital ni en los niños ( $6, X^2 = 5.14, p = 0.526$ ) ni en los adolescentes ( $4, X^2 = 3.496, p = 0.4785$ ).

Respecto de  $H_4$  (*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*).

El análisis estadístico ( $2, X^2 = 19.78, p = 0.0001$ ) indica una *relación directa entre modalidad educativa y nivel de juicio: en la exigencia operativa, mejor nivel; la modalidad permisiva y la autoritaria resultan semejantes*.

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" ( $X^2 = 12.14, p = 0.0023$ ) permite rechazar  $H_0$  (con un nivel de rechazo del 0.05) 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 hipótesis entre *configuración ética y modalidad educativa* (6,  $X^2 = 18,47$ ,  $p = 0.0042$ ). En este sentido, se advierte la categoría "lograda" 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* ( $X^2 = 7.024$ ,  $p = 0.0298$ ). 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.

Asimismo *es significativa la diferencia en el nivel de juicio valorativo del niño en función del juicio valorativo de los padres* ( $X^2 = 7.024$ ,  $p = 0.0298$ ).

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. En este sentido, nuestros resultados replican los estudios de Piaget, para quien "al crecer el niño escapa progresivamente a su círculo de familia, y...cuanto

más escape el niño al conformismo familiar, más se transformará la conciencia de la regla" Piaget, 1987, 1932, p.86) y confirman la observación de Bull (1988, 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...".

Nuestros resultados confirman el postulado de Gordillo que sostiene que transculturalmente se puede comprobar la existencia de *rasgos universales* y diferenciales -debidos a las distintas formas de educación-, particularmente en la niñez y adolescencia.

Tanto en la muestra de niños como adolescentes el factor central que incide favorablemente en un desarrollo moral elevado es la *educación familiar*. Luego, si atendemos al tipo de educación que tradicionalmente ha recibido la mujer -de mayor cuidado, control y exigencia- es de esperar -a mediano plazo- un *mejor nivel de desarrollo en algunos hábitos operativos* -en cuya adquisición ha tallado fuertemente la educación-. Una *modalidad educativa exigente* (en promover los hábitos operativos de calidad -según una recta jerarquía de valores-) *con apoyo dialógico y afectivo es el factor central en la configuración ética del niño y del adolescente, sea hombre o mujer*. El mejor nivel del razonamiento moral, de los hábitos operativos y de la configuración ética resultante se asocia a una *educación familiar de calidad* -que ciertamente

implica también cantidad o tiempo dedicado al "cuidado" dirigido al bien del niño, que no es otra cosa que hacer justicia a su realidad -.

El postulado de Gilligan acerca de la existencia de dos orientaciones morales diferentes que representan carriles distintos y separados de desarrollo moral resulta importante para la investigación en Psicología evolutiva, para nuestros tiempos y para la tarea educativa. En este sentido, su tesis, cribada de interpretaciones ideológicas, constituye un aporte de gran actualidad. Ahora bien, "si las cualidades tradicionalmente femeninas se atrofian, la sociedad consistirá en individuos deshumanizados, aislados, competitivos, sin familia y sin experiencia de amor" (Gordillo, 1988, p.237). Gilligan, en su esfuerzo por replicar la tesis kohlbergiana que sitúa el desarrollo moral de la mujer por debajo del varón, al partir de los mismos presupuestos kohlbergianos en los que la justicia es entendida como una forma lógica cuya centralidad formal excluye toda referencia a los contenidos específicos de las normas morales (el valor en sí mismo de la vida humana, por ejemplo) sufre las graves consecuencias de un enfoque psicologista que adolece de fundamentos antropológicos serios. La ética formal al vaciar los juicios morales de los contenidos provistos por los aspectos esenciales de la naturaleza humana, los interpreta desde una teoría dinámica-conductista según la cual el hombre se mueve por necesidades básicamente biológicas o bio-sociales, sin otra instancia natural.

En este sentido, consideramos desaconsejable hablar de dos éticas, ya que los juicios y decisiones morales deben regirse tanto por: 1) *criterios de bondad universales -que confieren la moralidad esencial a la acción-*, 2) *una intención recta del sujeto y* 3) *las circunstancias concretas en que tiene lugar la acción.*

La clave para superar el tercer nivel del desarrollo moral característico de la mujer -según Kohlberg- concebido en términos interpersonales y equiparado a *ayudar a los otros y obtener la aprobación ajena* no reside ni en su incorporación a las tareas tradicionalmente reservadas al varón, ni en la *liberación* de los sentimientos reprimidos por influjo de *las constricciones convencionales*, sino en *rectificar o elevar la intención*. Cuando el "*ayudar a los demás*" -objeto moral del acto- es lanzado a la acción por una motivación -o intención- superior, como es "*querer de corazón el bien del otro*", esta acción enriquece al otro y a mi en la verdad que entraña el bien moral. Esta es la verdad que libera. Este el bien que eleva. Este el amor que une en el Bien y Verdad absolutos. Sólo en esta dirección, la ética de la solicitud se ordenaría al amor de benevolencia.

Educar en el juicio y acción prudencial, auriga de todas las virtudes, implica educar para que los hombres y las mujeres sean "capaces de elegir cuándo mostrarse solícitos y atentos a los demás y cuándo poner en primer término...temas abstractos" (Ibíd., p.235) o principios universales, contemplando asimismo las cir-



cunstancias contextuales, tales como la esfera pública o privada.

Tanto el hombre como la mujer, participando de una misma naturaleza, se hallan igualmente equipados para un fecundo desarrollo moral.. Sin embargo "cada uno muestra la naturaleza humana con un sello individual...Los dones individuales le indican su puesto dentro de la sociedad humana. "En ellos está señalada la *vocación* del hombre, es decir, la función a ejercer dentro del conjunto social y para la cual está cualificado" (Edith Stein, 1998, p.90).

Los diversos rasgos diferenciales del hombre y la mujer constituyen factores importantes que le confieren mayor aptitud para mejor desempeñarse en las esferas en las que naturalmente cada uno -el hombre, en el mundo; la mujer, con otras personas- intenta transformar. Luego, detectar los dones individuales así como los rasgos especiales femeninos y masculinos en el niño y adolescente indica

el modo adecuado de educarlo, ya que "sólo será capaz de dar lo máximo a los demás si hace crecer sus propios talentos...Nadie puede dar lo que no tiene y el que deja atrofiarse lo mejor que posee para luchar por tener algo que por naturaleza no le corresponde, está matando todo efecto fructífero. Quien por el contrario desarrolla su naturaleza individual, podrá, al menos en *un* sector, crear y trabajar gozoso, y despertará a su alrededor alegría" (Ibíd., p.91). Análogamente, quien despliega perfectamente los rasgos propios de la feminidad y la masculinidad podrá gozar de participar en la mutua y complementaria edificación.

El desarrollo moral del hombre y la mujer consiste en llevar a plenitud su vocación conforme a su naturaleza racional -con inteligencia y voluntad, corazón y afectividad- ejecutando complementaria y armoniosamente la polifonía de la comunión humana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMELANG, Manfred y BARTUSSEK, Dieter (1986). Psicología diferencial e investigación de la personalidad, Barcelona, Herder.
- BARRIO MAESTRE, José María (1987). Educación estética y educación moral. Hacia una fundamentación antropológica del sentimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 45, 176, pp.253-261.
- BULL, Norman (1976). *La educación moral*. Pamplona, Verbo Divino.
- DA DALT DE MANGIONE, Elizabeth (1998). Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar. *Psicopedagógica*, Argentina, N°3, pps.67-101.
- DA DALT DE MANGIONE, Elizabeth (1998). *Incidencia de la familia en el desarrollo de hábitos operativos de calidad personales y sociales*. Actas del "X Congreso Internacional de Derecho de Familia". Comisión N°1. Mendoza.
- DA DALT DE MANGIONE, Elizabeth (1997). Configuración ética del niño. Ponderación relativa de los factores asociados. Actas del III Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Humanas y sociales.
- DIFABIO, Hilda (1990). La capacidad de juicio moral en el adolescente. "Rev. de UNCuyo, N° 1, pp.173-206.
- DIFABIO, Hilda (1992). *Teorías contemporáneas del desarrollo moral*, Buenos Aires, Archivos CIAFIC.
- DIFABIO, Hilda (1995). *Comprensión lectora y Pensamiento crítico*, Bs, As., Ediciones CIAFIC.
- DIFABIO, Hilda (1984). *El desarrollo del juicio moral. Sus bases e implicancias educativas*. Archivos CIAFIC.
- DIFABIO, Hilda (1998). Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario. *Psicopedagógica*, 3, Argentina, pp.37-52.
- ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P., Y SAURA, P. (1987). Educar en la solidaridad: programa pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 178, pp.499-528.
- GHINATO, Egler; PAOLICCHI, Piero (1987). Morale della giustizia e morale dell'affetto (...). *Orientamenti Pedagogici*, 34, 3(201), pp.413-454.
- GILLIGAN, Carol (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press.

- GORDILLO ÁLVAREZ, M.V. (1996). El desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia, Madrid, C.I.D.E.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1992). *Desarrollo moral y Educación*. Pamplona, EUNSA.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1987). El desarrollo moral de la mujer. "Revista Española de Pedagogía", N° 175.
- GORDILLO ÁLVAREZ-VALDES, Ma. Victoria (1988). Desarrollo moral y orientación: una revisión crítica del enfoque feminista. En "Revista Española de Pedagogía", N° 180, pp.221-239.
- HAAN, N. y otros (1982). The Role of Logic in Moral Reasoning and Development. *Developmental Psychology*. Vol.18, N°2, pp.245-256.
- HERSH, R., REIMER, D. & PAOLITO, D. (1982). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea.
- KAHN, Peter (1992). Children's Obligatory and Discretionary Moral Judgments. *Child Development*, 63, 2, pp.416-430.
- LICKONA, T. (1992). *Educating for character*, New York, Bantam Books.
- LLOYD, Bárbara (1985). Diferencias sexuales en el desarrollo. En: *Psicología Evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Compilación de Palacios, J, Marchesi, A. y Carretero, Mario. Madrid, Ed. Alianza Psicología, pp. 423-449.
- LOURENCO, Orlando (1991). *Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten to eleven year old children*. *Archives de Psychologie*, SUI, 59, 228, pp. 17-30.
- PIAGET, Jean (1987) *El criterio moral en el niño*, Bs. As., Ed. Roca. Trad. del original de 1932.
- PINCKAERS, S. (1988). *Las fuentes de la moral cristiana*. Pamplona, EUNSA.
- PITHOD, Abelardo (1995). *La nueva pedagogía de la mujer*. 2a edición, Mendoza. Centro de Investigaciones Cuyo.
- 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. En "Ethos", N° 10-11.



- PITHOD, Abelardo. "Superyo y vida moral. Una valoración tomista de la hipótesis psicoanalítica". *Sapientia*, Vol XLVI, pp. 111-118.
- 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.
- POLAINO-LORENTE, Aquilino (1978). *Psicofisiología y sentido de la sexualidad humana. Estudio psicológico. Analítica de la sexualidad*. Pamplona, EUNSA.
- SHELTON, Charles; McADAMS, Dan (1990). In search of an Everyday Morality: the Development of a Measure. *Adolescence*, 1990, XXV, 100, pp.923-943
- SMETANA, Judith; KILLEN, Melanie; TURIEL, Elliot (1991). Children's Reasoning about Interpersonal and Moral Conflicts. *Child Development*, 62, 3, pp.629-644.
- STEIN, Edith (1998). *Obras selectas*. Burgos, Edit. Monte Carmelo.

*THE SEX LIKE SOURCE OF DIFFERENCES IN THE  
ETHICAL CONFIGURATION. ORIENTATION TOWARD  
THE JUSTICE AND ORIENTATION TOWARD THE CARE*

In the present communication Carol Gilligan's thesis is described about a moral orientation toward the application or "care" like the woman's characteristic, different from the orientation toward the justice, characteristic of the male. Some empiric studies are pointed out that confront this thesis with samples of different places. They offer the results of a sample of 103 children From 5 to 12 years - and 60 adolescents of 14 to 18 years - of the county of Mendoza.

*Key words:* Moral development - Operative habits of quality - Differences among sexes - The boy's ethical configuration and of the adolescent.

*Datos y dirección del autor*

Dra. en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina (U.C.A). Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. en Psicología y Ciencias de la Educación. Lic. y Prof. en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora de Seminario I en la Universidad Católica Argentina. Becaria Post.Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo (C.I.C) Primitivo de la Reta 522, Dpto 522, Dpto. K, Mendoza, C.P, Argentina. Tel-fax (061)292563. E-mail: pithod@teletel.com.ar





## *LA SUBJETIVIDAD EN EL NIÑO QUE TRABAJA*

*María Luisa Landini*

*María Eugenia Varela*

*Estela Delia Correa*

*Adriana Alime Ureta*

*Instituto de Investigaciones Socioeconómicas*

*Facultad de Ciencias Sociales. U.N.S.J.*

El macro contexto sociocultural, caracterizado por la situación de pobreza, es el espacio común que atraviesa la vida de los niños que en la calle realizan actividades laborales como estrategias de subsistencia. Frente a esta misma realidad contextual existe heterogeneidad material y simbólica, al igual que diferentes formas de adaptación de las familias. Así, la forma de incorporación de la mano de obra infantil en la estrategia laboral de la familia, la relación de los adultos con los menores, los vínculos del niño en su actividad laboral callejera y la vinculación de éste con el sistema educativo; conforman diferentes tramas de relaciones donde se va inscribiendo la imagen de sí. La imagen de sí es la representación mental que cada uno tiene acerca de su propia persona, de lo que es, de lo que hace y de lo que puede llegar a ser. Para comprender cuál es la imagen de sí que tienen quienes, a temprana edad, venden callejeramente un servicio, mendigan o cirujan, es necesario descubrir cuál es la mirada que tanto la familia como la sociedad le devuelven al niño. Los supuestos explícitos e implícitos de la cultura constituyen desde el espacio del macro contexto la mirada ajena, que va delineando la imagen que el niño comienza a construir acerca de su propia persona y las posibilidades que tiene. Primero es la familia, luego será la escuela y la calle quienes devolverán, a la manera de un espejo, la imagen valorizada o desvalorizada del niño, su persona y su trabajo.

*Palabras claves:* Estrategias de Supervivencia - Trabajo Infantil - Espacios subjetivos - Imagen de Sí.

### *Espacios Subjetivos: Imagen de Sí*

La conformación de la subjetividad humana tiene su origen en lo que Freud denomina "experiencia de satisfacción", en la que desde un primer vínculo humano queda instalado un intercambio permanente entre el afuera (mundo externo, mundo de la cultura) y el adentro (mundo interno del sujeto). En este primer vínculo humano, el reencuentro con la madre le posibilita al niño establecer una continuidad pese a la ruptura producida por el nacimiento. Sobre la base de las funciones biológicas comenzará a configurarse lo que Janine Puget denomina el espacio de lo Intrasubjetivo, espacio estrictamente singular donde desde la fragmentación, la precariedad, la inestabilidad, van surgiendo distintos niveles de organización de la experiencia por maduración y aprendizaje. Lo intrasubjetivo es el espacio de la fantasía y del deseo. La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento, está dada porque a ese sujeto de deseo y aprendizaje se le aporta un "sostén", una apoyatura vincular. La función de "maternaje", en términos de Rosa Geldstein, es el sostén que cumple la función "yoica" organizadora, transformadora, discriminadora, de articulación con el mundo. Tanto la función materna y paterna como los roles y asignaciones familiares son instituyentes de la subjetividad infantil.

La familia o grupo de crianza es el escenario en el que se aprenden las

relaciones interpersonales y se funda el espacio de lo Intersubjetivo. El grupo con el que convive y se cría el niño es escenario e instrumento, donde cada uno de sus miembros evoluciona desde la dependencia absoluta a la autonomía, y desde la simbiosis a la individuación. El grupo de convivencia actúa como grupo transmisor de modelos, inmerso en un contexto social. Es el ámbito vincular donde comienza a conformarse la imagen de sí en el desarrollo de la subjetividad.

El Sujeto-niño está sostenido por la familia; ésta a la vez se encuentra inmersa en un orden social e histórico determinado. Así la subjetividad individual de las personas es atravesada por el orden simbólico de la cultura a la que pertenece. Este orden comprende las organizaciones políticas; lo permitido y lo prohibido en el campo de la moral y el derecho; las formas del lenguaje; la expresión de la sensibilidad, y los afectos vigentes en un momento histórico y legalizado en una forma social determinada. Es el espacio denominado de lo Transubjetivo por Janine Puget, espacio en el que el sujeto interactúa, contexto social al que pertenece.

Lo intrasubjetivo, lo intersubjetivo y lo transubjetivo constituyen dimensiones de la subjetividad humana, en cuya trama relacional se va inscribiendo la imagen de sí.

La imagen de sí es la representación mental que cada uno tiene acerca de su propia persona, de lo que es, de lo que hace y de lo que puede llegar a ser. La imagen de sí remite al

espacio estrictamente singular de lo intrasubjetivo, donde reside el universo de experiencias y significaciones, fantasías y deseos del Sujeto. A partir de cómo es esperado, deseado, atendido y mirado por los adultos que conforman el grupo de crianza, el niño se erige en Sujeto-sujetado por la mirada ajena, y es aquí donde comienza a configurarse la imagen de sí, centrada en la relación de los opuestos: Yo-Otro.

Para comprender cuál es la imagen de sí que tienen quienes tempranamente venden un producto, prestan un servicio, mendigan o cirujan, es necesario descubrir cuál es la mirada que tanto su familia como la sociedad le devuelven al niño.

Los supuestos explícitos e implícitos de la cultura constituyen desde el espacio de lo transubjetivo, la mirada ajena que va delineado la imagen que el niño comienza a construir acerca de su propia persona y las posibilidades que tiene. Primero es la familia, luego será la escuela, el barrio, la iglesia, la plaza, las calles y los otros, quienes devolverán, a la manera de un espejo, la imagen valorizada o desvalorizada del niño, su persona y su trabajo.

Cuando media la ternura, el cuidado y la contención en la conformación de los espacios subjetivos del niño, la imagen de sí será una representación positiva y valorada que en el desarrollo evolutivo del menor contribuirá a alcanzar niveles de autonomía y estima personal. Si la carencia ha sido grande, se produce, en términos de Ulloa, "el fracaso de la ternu-

ra", en tanto la invalidez infantil o juvenil transcurren en el sufrimiento, en la violencia, en la injusticia y queda seriamente comprometida la imagen de sí, de un sujeto en el que prevalece la inseguridad, en el que el tiempo aparece como un presente continuo, sin futuro, porque lo que no se tuvo en su momento refuerza el sentimiento de lo que no vendrá. La imagen desvalorizada de sí, es la imagen de un sujeto desesperanzado como individuo deseante; propenso a la dependencia, la explotación, y con muy pocas posibilidades éticas. En todo caso, "su ética, legitimada por las circunstancias tan adversas, será el apoderamiento". (Ulloa, 1993).

### *El Contexto en la dimensión de la Transubjetividad*

La situación contextual por la que atraviesa nuestro país impacta en forma directa en las familias. En este contexto, el desempleo y la precarización del trabajo, con la consecuente pérdida paulatina del derecho a la salud, a la educación y a la seguridad, repercuten en la persona atravesando todas las dimensiones de su subjetividad. Tal situación comienza a edificarse en el miedo a la pérdida, la discriminación y la exclusión social. Los espacios subjetivos personales, conformados desde la ternura humana, se ven afectados, produciéndose la pérdida de "la ternura social" en términos de Fernando Ulloa. Esta situación acentúa la vulnerabilidad de los sectores más desprotegidos, y en ellos la de los más débiles: los niños.



En la dimensión de la Transubjetividad, el macro contexto sociocultural es el espacio común que atraviesa la vida de los niños que en la calle realizan diferentes actividades laborales como estrategias de subsistencia. Este espacio comprende las condiciones económicas materiales en las que se encuentran sumidas las familias en situación de desigualdad y exclusión social, y la dimensión ideológica - cultural que comprende ideas y valores predominantes.

La pérdida de la capacidad económica del grupo familiar va generando disminución de capacidades personales en el espacio de lo intersubjetivo, lo que con relación a la familia se corresponde con la pérdida de disponibilidad de tiempo, energía y afectos necesarios para el cuidado y la contención de cada uno de sus miembros. Esta erosión material y simbólica modifica la relación comunitaria en razón de la ausencia de capacidad organizativa y de movilización de este sector social de familias excluidas.

Las familias pobres estructurales y las familias empobrecidas ante la situación de ajuste económico son colocadas en condición de vulnerabilidad social; esto es que pierden paulatinamente su capacidad económica y cultural de contención. Esta situación de vulnerabilidad se presenta en un contexto de exclusión social, donde disminuyen progresivamente las posibilidades reales de alcanzar niveles de vida dignos, por un lado, y por otro se incrementan las necesidades subjetivas de consumo. La vulnerabi-

lidad no es sinónimo de pobreza, pero muchas veces la acompaña. Incluye no sólo las carencias materiales sino también la fragilidad, la inseguridad y, sobre todo, la exposición al riesgo. (Chambers, 1989). Según Carolina Moser, el análisis de la vulnerabilidad comprende la identificación no sólo de la amenaza sino también de la capacidad de adaptación en lo que respecta a aprovechar oportunidades y resistir a los efectos del macrocontexto. Cuando el ingreso real de los hogares disminuye, con frecuencia, se moviliza mano de obra adicional entre la que se incluye la incorporación de los niños al trabajo, dado que la mano de obra es el mayor activo de los pobres. En las estrategias que desarrollan las familias, se les asigna un rol a los miembros en función de las edades y habilidades. De esta manera niños y niñas realizan en la calle diferentes actividades como forma o estrategia de subsistencia, que desarrollan como una manera de generación de ingresos frente a una situación socialmente impuesta, actividades que no son fácilmente asimilables a la idea de trabajo.

Las actividades laborales que desarrollan los niños como parte de las estrategias en la economía familiar no se acomodan al concepto convencional de trabajo. Su relativa invisibilidad está dada por cuanto el trabajo infantil no es definido ni reconocido ni internalizado de la misma manera, existiendo diferencias a este respecto entre las instituciones, las familias y los propios niños. De



esta forma, la lógica o estrategias de sobrevivencia parecen legitimar lo ilegal, no obstante el problema no se limita a la inobservancia de la Ley. Los niños se ven obligados a trabajar. A menudo deben asegurar de esta forma su propia subsistencia y, en muchos casos, la de su familia; y esta abrumadora responsabilidad los priva prácticamente de toda opción.

En relación con la falta de definición clara sobre trabajo infantil, Emilio García Méndez sostiene que “las dificultades que se presentan pueden ser rápidamente superadas haciendo uso del espíritu y el texto de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. En este sentido el artículo 32 permite definir como trabajo infantil toda actividad, de alguna forma remunerada, que interfiera con el normal desarrollo del niño en el sistema educativo, que sea nociva para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual o social”. (García Méndez, 1997).

La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran sumidos los niños miembros de familias en situación de exclusión social, se profundiza al ser éstos incorporados al mercado laboral a temprana edad. Los niños que en la calle buscan su sustento quedan expuestos a diferentes riesgos y peligros; y a la pérdida de sus propios derechos: derecho a la educación, al descanso, a la recreación, al cuidado.

Cada vez que un chico oferta un trabajo queda atrapado en la violencia de la contradicción de la cultura

en la que los niños tienen derecho a la protección no obstante se ven obligados a trabajar. El trabajo dignifica, pero el esfuerzo infantil no es mirado como trabajo. La mendicidad y el trabajo desarrollado en situación de calle estigmatiza al niño.

Es parte de la dimensión ideológica y cultural, el concepto de niño “sujeto de derecho”, nuevo concepto sustentado por la “Convención Internacional de los Derechos del niño”. El reconocimiento de los derechos del niño a través de la Convención Internacional ha sido descripto como: “la nueva piedra angular de una nueva ética moral a favor de la infancia, probablemente un hito en la historia de la humanidad”. (UNICEF. Argentina 1997). Permite considerar al niño como individuo cuyas necesidades evolucionan con su edad y madurez, como sujeto que tiene derecho a un crecimiento armónico y a la participación plena en su comunidad familiar, local y nacional.

No obstante el espíritu vigente en la Convención, pareciera ser que la brecha entre la situación real y la situación ideal de la niñez, dibujada por la Convención, se agranda día a día. Al interior de la infancia, aquellos niños que por su condición económica se ven obligados a desarrollar actividades laborales, se tornan vulnerables a la pérdida material de sus derechos, a la vez que se conforma un imaginario social en relación con su condición de niño trabajador en situación de calle. En este imaginario son percibidos como menores pe-

ligrosos, idea que opera como un cristal a través del cual son mirados y se miran a sí mismos.

*Espacio vincular niño-familia-calle-comunidad en la conformación de la subjetividad infantil.*

La familia o grupo de convivencia es el lugar donde tempranamente el niño incorpora significados en torno a su propia imagen. En tanto Sujeto, el niño es sujetado desde que nace por la mirada ajena de un Otro. Primero es la mirada materna, luego será la mirada de la escuela, la calle, y la comunidad, las que irán instituyendo la subjetividad infantil. Comprender el vínculo niño-familia-calle-comunidad, es desentrañar la complejidad de la relación entre los espacios intra - inter y transubjetivos en la construcción de la imagen que un sujeto va conformando de sí mismo.

La incorporación de los niños a diferentes actividades laborales constituye una decisión en el seno del grupo de convivencia, que puede explicarse en función de la relación existente entre cada núcleo familiar y el mercado de trabajo. Los niños que tempranamente se incorporan a diferentes actividades laborales callejeras se encuentran en situación de vulnerabilidad en tanto están sujetos al riesgo o la fragilidad en relación con la pérdida de sus derechos como niño "sujeto de derecho". En este estado, algunos son más vulnerables que otros por cuanto, frente a una misma realidad contextual, existe heterogeneidad al interior de la pobreza, así como

diferentes formas de adaptación, capacidades de las familias y modalidades vinculares entre los niños y los adultos que conforman el grupo de convivencia.

Susana Torrado define el concepto de estrategias familiares de vida, como: «aquellos comportamientos de los agentes sociales de una sociedad dada que estando condicionados por su posición social (o sea por su pertenencia a determinada clase o estrato social) se relacionan con la constitución y mantenimiento de unidades familiares, en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros». (Torrado, 1980).

En el presente estudio se encontraron diferentes modalidades de incorporación del niño a la actividad laboral, que se encuentran vinculadas a la estrategia de organización familiar en torno al trabajo. Las formas de inserción del niño al mundo laboral involucran situaciones muy diferentes con significaciones e implicaciones distintas. El criterio: presencia o ausencia de adultos mayores en la actividad laboral que realizan los niños, permite distinguir la incorporación de los mismos al mercado laboral de manera independiente y la incorporación en compañía de miembros familiares adultos. Estas dos modalidades de inserción condicionan las estrategias laborales de los

niños, la relación de los adultos con los menores, y el impacto en la subjetividad del mismo.

Una forma de estrategia se presenta en familias numerosas con la presencia de ambos progenitores. En ésta, los adultos mantienen la capacidad de la vinculación económica con el sistema, la capacidad para la contención y cuidado de los niños, y el capital simbólico o cultural. Éste permite conservar la vinculación con la comunidad, a través de instituciones educativas y religiosas. El niño se inserta a temprana edad en la actividad laboral en compañía de adultos mayores. En esta forma de estrategia, se incluyen aquellos casos de familias que constituyen unidades productivas; el trabajo cooperativo es organizado y distribuido por los adultos. En la actividad rural y semi-rural en época de cosecha, todo el grupo se organiza para la tarea. Cada miembro ocupa un lugar y se le asigna una actividad; el trabajo infantil forma parte de la mano de obra familiar; éste se desarrolla bajo el control de la comunidad doméstica. En tiempo de cosecha, de los diferentes cultivos regionales, toda la familia se organiza para la tarea; los adultos contratan gamelas, en el caso de la cosecha de la vid, que son llenadas y acarreadas entre todos incluidos los menores. La forma cooperativa de organización también se observa en familias de tipo nuclear que desarrollan diferentes emprendimientos, como la elaboración de productos manufacturados caseros. Los adultos elaboran el producto, y la venta y la distribución

queda a cargo de los niños. De manera similar se organizan aquellos niños que se dedican a la venta de productos estacionales, en compañía de progenitores o adultos familiares, en ferias municipales y mercados centrales. En estos casos, como aquellos en los que los niños desarrollan actividades en la construcción, vinculados a adultos mayores de la familia, se desempeñan como operadores no asalariados al margen de la Ley.

Si bien las actividades que realizan los niños vinculados a sus familias son diferentes, la característica común es la forma de inserción laboral: la incorporación al trabajo junto a miembros adultos de la familia. Los niños, en todos los casos, enfrentan el mundo laboral (el afuera) siendo contenidos y acompañados por los adultos miembros del grupo de convivencia. Se manifiesta el papel socializador asignado al trabajo; la práctica laboral se realiza bajo la tutela y guía de adultos. De esta forma, el trabajo infantil es valorado en tanto se lo visualiza como ayuda familiar y aprendizaje para la vida. Las siguientes frases ilustran lo conceptualizado:

*"Enseñarles el trabajo de la tierra es educarlos. Tienen que aprender para cuando no esté y sepan ganarse el pan. Si están ocupados no piensan en otras cosas más peligrosas"* (Rosa, madre de familia rural)

*"El trabajo de los chicos siempre empieza con nosotros, por ejemplo en toda la actividad de atado y envoltura ellos han*



*empezado conmigo. Yo les enseño cómo hacer la atada, como se debe despampañar (cortes de brotecitos que no dan frutos), todo eso se los enseñé yo" (Antonio, padre de familia rural)*

*"José ahora trabaja en la construcción con el tío, se va muy temprano, a las 7 de la mañana y vuelve a las 5 de la tarde, le conviene más, le enseña; en el centro andando sólo tiene más peligro" (mamá de José).*

El vínculo afectivo de contención y la valoración del trabajo infantil en el grupo familiar facilitan al niño compartir la actividad laboral con la educativa. El tiempo asignado al trabajo es parcial lo que les permite a los chicos permanecer en el sistema educativo con una asistencia regular y cierta correspondencia de edad. En el contexto comunitario suelen estar vinculados a algún centro religioso, donde dedican tiempo al juego y la recreación. El estímulo y la comprensión de los adultos es el reflejo de la mirada del Otro, que devuelve al niño una imagen positiva de su persona y de la actividad que realiza.

Las vivencias e imágenes que tiene un chico -apoyado por su familia, contenido por la escuela y por la comunidad- constituyen elementos significativos en la conformación de una imagen de sí valorada. Los niños entrevistados que se encontraban en esta situación se mostraron abiertos al diálogo y con expectativas con relación al estudio y al futuro laboral. Expresiones como: *"cuando sea grande quiero terminar la escuela y tener un taller",*

*"quiero hacer el secundario", "quiero ser policía", "quiero ser maestra",* dan cuenta de una subjetividad infantil en la que reside una imagen de sí valorada y deseante.

La otra modalidad de inserción en el mundo laboral es aquella donde el niño se incorpora de manera independiente al trabajo realizando diferentes actividades. Ofrece sus servicios, se dedica a la venta callejera, realiza actividades vinculadas al sector formal -ya sea en zona urbana como son los changarines en supermercado, o en zona rural trabajando estacionalmente en época de cosecha- Actividades todas éstas combinadas con la práctica de la mendicidad y el cirujeo.

La pérdida paulatina de la capacidad de contención familiar, tanto económica como simbólica, obliga al niño a desarrollar actividades laborales en condiciones diferentes. De acuerdo con Emilio García Méndez se observa cómo esta categoría, inserción laboral de manera independiente, comienza a fracturar el concepto de infancia. La diferenciación entre niños y menores está dada por la presencia o la ausencia de la institución educativa y la institución familiar. En esta situación, la invisibilidad de la familia acompañada de la imposibilidad de mantenimiento en el sistema educativo conlleva a la denominación de "menores en situación de calle" y va conformando una mirada social estigmatizante. Para éstos entra en funcionamiento el sistema de control por parte del Estado.



La incorporación al mercado laboral de manera independiente la encontramos en algunas familias con la presencia de ambos progenitores, en las cuales se observa la precariedad de la actividad laboral de los jefes de hogar quienes desarrollan trabajos inestables, temporarios, a los que denominan "changas"; la mano de obra infantil es incorporada como un adicional. También se encuentra en familias monoparentales muy numerosas, en las que conviven tres generaciones de mujeres con hijos y sin presencia masculina adulta. En este último grupo el trabajo distributivo aparece como una forma de organización familiar en la que se alternan actividades laborales, asistencia pública y mendicidad callejera. La ausencia o la precariedad de trabajo en los adultos motiva que éstos comiencen a delegar en los niños alguna actividad laboral fuera de la casa sin control de los padres. Éstos, si bien mantienen vínculos familiares, circulan por diferentes comedores infantiles, enfrentan solos y de manera independiente el mundo de la calle, permaneciendo mucho tiempo en ella.

En estas situaciones, lentamente, se quiebra la vinculación con el sistema educativo, en tanto la asistencia a la escuela en forma discontinua es seguida por reiteradas repitencias hasta llegar al abandono. El fracaso está asociado a dos dimensiones: la dificultad para desarrollar las habilidades necesarias para aprender un saber sistemático y la imposibilidad de aprender pautas sociales de convivencia. Este fracaso, en la mirada del

niño y en la mirada de la institución educativa, recae en el propio chico y su dificultad para aprender. Las siguientes frases son más que ilustrativas:

*"Soy un burro, siempre repito"* (Federico, 10 años).

*"No sé hasta que grado llegué, no voy a la escuela porque pateé a la maestra"* (Ariel, 11 años)

*"Fui solamente a primer grado, no me gusta"* (Sebastián, 8 años).

A la desvinculación paulatina con el sistema educativo se le suma su vivencia de niño que enfrenta solo la calle, donde comienzan a cristalizarse la violencia física y simbólica con la desvalorización de su actividad y su persona.

Estos niños y niñas evidentemente cumplen una función social y económica, no obstante no se le otorga un reconocimiento pleno a la actividad que realizan; existe una tendencia a menospreciarlas desde el punto de vista económico. Son vulnerables a la desvalorización de su trabajo cuando enfrentan de manera independiente el afuera y a los adultos, ya sean estos adultos como demandantes de servicios, como empleadores o como consumidores de los productos que ellos ofrecen. No existe una visión compartida en torno al valor del trabajo entre los niños que lo ofrecen y los adultos que lo demandan. Las siguientes frases dan cuenta de los conceptos:

*"Uno tiene que recibir lo que sea, si va a ganar plata lo que sea, porque si no la gente le dice que no, espera que pase otro, si uno dice 3\$, le dicen no, no tengo, tengo 2\$, y bueno hay que recibir lo que le dan, una que voy a seguir andando y no encuentro nada, o viene otro y lo hace por lo que le den (Rubén)"*

*"También trabajé en el Shopping, manteniendo la limpieza. Una vez había un desfile de moda y yo tenía que lavar no sé cuántas sillas, entonces me dice el señor: yo te pago 2\$ la hora para lavar todas las sillas, yo saqué la cuenta y pensé: es buena plata, entonces trabajé dos días, cuando me fue a pagar me dijo: mirá es 1,50\$ la hora, y después me pagó 1\$ la hora, yo tenía una bronca, no sabe cómo me sentía, y qué le iba a hacer, cobré y me fui calladito, qué iba a decir" (Rubén)"*

Cuando el lugar de pertenencia es el no-lugar (de las calles, las plazas, las iglesias) la seguridad y el cuidado de estos niños se encuentra sujeta a Instituciones destinada a la protección de los menores, las cuales paradójicamente se transforman en un nuevo sujeto de violencia y temor. La supuesta amenaza contra la propiedad y los bienes, que recae como estigma social sobre estos niños, los hace víctimas de agresiones y reclusión por parte del sistema de control social. Las expresiones son más que significativas.

*"A mí me llevaron por estar vendiendo, por estar deambulando eso que dicen así, te preguntan todos los datos y*

*después si quieren llaman a tu mamá. Dicen que en la calle hay delincuentes, ellos hacen estar delincuentes a nosotros, uno se siente delincuente cuando de la calle lo llevan a la comisaría, uno se siente delincuente ya, y ya ellos se creen que uno no tiene miedo, que quiere caer de nuevo" (José)"*

*"Caí 3 veces a la comisaría por estar vendiendo, vienen y le dicen que ha robado la mercadería que vende, una vez me dijeron que había robado la cartera de una señora y me llevaron. Estuve una noche, el sábado vino mi mamá, te hacen sacar los cordones el cinto y todo, y si usted tiene plata también se la sacan y después no se la entregan cuando se va. Yo tenía 7\$ y el policía dice: "las monedas", y cuando me iba se las pedí y me dijeron que no las tenían, y siempre pasa así" (José)"*

Las vivencias e imágenes de una experiencia infantil marcada por la exigencia familiar al trabajo, la imposibilidad para el aprendizaje, la descalificación de la persona y la desvalorización por la tarea que realiza, son elementos significativos en la construcción de una imagen de sí signada por la autodesvalorización. Ésta es el reflejo de la mirada de compasión, indiferencia y desconfianza que le devuelve la cotidianeidad de la calle, vinculada a la mirada descalificadora de la institución educativa, que excluye a los que no cumplen con los objetivos prefijados.

En esta forma de inserción laboral, se presentan además aquellos niños expulsados a la calle a temprana

edad, ante la situación de pobreza material y cultural de las familias a las que pertenecen. Dichos grupos se desligan de las actividades que los niños realizan fuera de casa y suelen usar la violencia en el trato con éstos. Es el caso de chicos que siendo abandonados por sus padres, circulan por distintos grupos de convivencia en los cuales abuelas, tías o desconocidos intentan cumplir la función parental. Son niños que realizan actividades en situación de calle, sin límite de horario, trabajan de día o de noche, en zonas céntricas o barrios residenciales, venden, cirujan y mendigan. En la mayoría de los casos se alimentan en comedores infantiles, enfrentan solos el mundo callejero del trabajo y no se insertaron en el sistema educativo o lo abandonaron tempranamente. Las siguientes frases dan cuenta de lo expuesto:

*"Tengo amigos que se quedan a dormir en el centro, ahí en la plaza, porque no vendieron nada, y no quieren volver porque el padre los maltrata, les pega si no llevan algo" (José)*

*"Cuando he sido chico me pegaban, pero después cuando querían pegarme yo reaccionaba, me escapaba, me iba a otro lado, volvía tarde, a veces no volvía, me quedaba por ahí" (Ruben)*

*"No tengo papá, mi mamá se quedó sin trabajo, ahora cocina en el comedor de la villa, ella va con mis hermanos, yo salgo a trabajar a cualquier hora, de día o de noche. Si no trabajo pido comi-*

*da, no voy a la escuela porque no tengo tiempo" (Esteban).*

El abandono familiar y la no inserción en el sistema educativo los transforma en menores en la calle con el peso del estigma social que esto implica. La autopercepción a través de este cristal construye una imagen personal desvalorizada, del no valor. Esta autoimagen se traduce en un "no valgo" "no sirvo", "no me quieren".

El peso de la no-mirada ajena o el desprecio del otro le devuelve al niño una imagen negativa de sí mismo, que se traduce en comportamientos de temor, ocultamiento, inhibición y hasta agresión, que se ponen de manifiesto ante el rechazo del adulto en la calle. En algunas oportunidades, ante la necesidad de ser aceptados se relacionan compulsivamente con quien es percibido como amigable, en un intento de apoderamiento afectivo.

El universo de experiencias de abandono, rechazo e insatisfacción vividas por un niño con relación al adentro (mundo familiar) y al afuera (mundo de la calle), van conformando en la subjetividad infantil una imagen negativa y desvalorizada de sí mismos, que los hace más vulnerables a la dependencia, la explotación y las adicciones.

### Conclusiones

Las familias en situación de vulnerabilidad social, ante la situación



de pobreza, van perdiendo progresivamente recursos humanos en términos de capacidades, acciones, tiempo y energía suficiente para el cuidado y la contención de los niños que conviven en ella. La precariedad y la inestabilidad laboral de los adultos provoca la disminución de recursos económicos para la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes. Simultáneamente, son grupos que van perdiendo su capacidad de organización, planificación y movilización familiar y comunitaria.

En los chicos que trabajan, el hogar, la escuela, la calle, la comunidad adquieren significaciones diferentes en función de los "espacios existenciales", experiencias de relación que cada niño tiene con el medio (espacio de lo transubjetivo), con su familia o grupo de convivencia (espacio de lo intersubjetivo) y con sus propios deseos y fantasías (espacio de lo intrasubjetivo).

Los tres espacios, tres dimensiones en interjuego enlazadas relacionamente, quedan enraizados en una única realidad, la de "niño-persona-sujeto de derecho", en la que se van delineando matrices o modelos de aprendizaje. La necesidad de apelar a la mano de obra infantil como medio de supervivencia en el núcleo familiar, indica que la vulnerabilidad es parte de su realidad familiar, donde los niños son expuestos a situaciones de fragilidad inseguridad y de riesgo.

Los niños que realizan actividades laborales fuera de casa se encuentran expuestos a los riesgos que implica el trabajo a temprana edad, son conocidas las implicaciones de la actividad laboral en éstos. No obstante, la forma de incorporación al trabajo, con la presencia y la contención de miembros familiares adultos o la ausencia de éstos, los torna más o menos vulnerables a la pérdida paulatina de sus derechos. Los niños que se incorporan a la actividad laboral contenidos por sus grupos familiares tienen una imagen de sí valorada del trabajo y de la persona, lo que los hace menos vulnerables a la pérdida de sus derechos y les permite proyectarse en el futuro.

Los chicos que trabajan en forma independiente y que deben enfrentarse con el mundo callejero a muy temprana edad, quedan expuestos a los riesgos de la calle, a la expulsión del sistema escolar y al estigma social de "sujetos peligrosos". Frente a estas situaciones, el Estado genera sólo una alternativa de respuesta, la de control y asistencialismo. Desde esta realidad los niños construyen una imagen de sí desvalorizada que los hace más vulnerables a la pérdida de sus derechos y con menos posibilidades de proyección futura, con lo que se retroalimenta la reproducción del círculo de la exclusión social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSTON, P. GILMOUR, WALSH, B. (1996). *El Interés superior del Niño: Hacia una síntesis de los derechos del niño y de los valores culturales*, UNICEF, Argentina.
- BARBEITO, Alberto. LO VUOLO, Ruben. (1992). *La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina*, UNICEF, Argentina. Losada.
- BEQUELE, Assefa. BOYDEN, Jo. (1990). *La lucha contra el trabajo infantil*, Oficina Internacional de Trabajo, Ginebra.
- BIANCHI, María del Carmen. (1996). *El Derecho y los Niños*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- CLERT, Carine. (1997). *El enfoque de exclusión social: elementos analíticos y aportes para la discusión sobre la pobreza y el desarrollo social en América Latina*, Santiago de Chile, Centro de análisis de políticas públicas de la Universidad de Chile.
- UNICEF. (1997). *Convención sobre derechos del Niño*. Ley 23.849, DERECHO, Buenos Aires.
- ETALA, Carlos Alberto. FELDMAN, Silvio. (1993). *Regulación del trabajo de menores en Argentina*, La Ley, UNICEF, Argentina.
- Oficina Internacional del Trabajo. (1998). *El trabajo infantil. Lo intolerable en el punto de la mira*, Ginebra.
- Oficina Internacional del Trabajo. (1987). *El trabajo infantil. Manual de Información*, Ginebra.
- FELDMAN, S. GARCIA MENDEZ, E. (1997). *Los niños que trabajan*, Cuadernos del UNICEF N°1, Argentina.
- LANDINI, María Luisa, GARCIA, Zulma, CERETTI, Graciela. SERVETO, Lilia. (1994). *Los derechos del niño en la pobreza*, UNSJ, FACSO, Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica.
- GIBERTI, Eva. BARCA, Verónica y otros. (1997). *Políticas y niñez*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- GOMES DA COSTA, Antonio. (1997). *Niños y niñas de la calle: vida, pasión y muerte*, UNICEF, Argentina.

- GRASSI, Estela; HINTZE, Susana; NEUFELD, María Rosa. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- HIMES, James y R. SALTARELLI, Diana. (1997). *La aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. La movilización de recursos en los países de renta baja*, UNICEF, Argentina.
- ISUANI, Ernesto. (1996). *Situación social y escenarios futuros en el Mercosur*, Montevideo, CEFIR.
- PUGET, Janine. (1990). *La violencia y espacios psíquicos. Lo impensable y lo impensado. En la violencia: lo impensable lo impensado*, Casa de la Mujer, Colombia.
- MINUJÍN, Alberto; BUSTELO, E. y OTROS. (1995). *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, UNICEF, Argentina, Losada.
- MINUJÍN, Alberto; BECCARIA, L. y OTROS. (1993). *Desigualdad y exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*, UNICEF, Argentina, Losada.
- MOSER, Caroline. (1996). *Situaciones críticas. Reacción de los hogares de cuatro comunidades urbanas pobres ante la vulnerabilidad y la pobreza*, Serie de estudios y monografías N° 75, Washington, Banco Mundial.
- PICHON-RIVIERE, Enrique (1989). *El Proceso Grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- QUIROGA, Ana (1997). *Matrices de Aprendizaje: Constitución del Sujeto en el Proceso de Conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques (1996). *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el Tercer Mundo*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. S.R.L.
- ULLOA, Fernando (1993). *Violencia, Marginalidad y Malestar en el Cultura*, Artículo de la Revista: *Economía y Sociedad*, Buenos Aires, Argentina.
- VOLLMER, María Inés (1997). *Las Políticas Públicas y la Programación Social para la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes*, Mendoza, Subsecretaría de Desarrollo Social y Salud.
- WAINERMAN, Catalina; CICERCHIA, Ricardo y OTROS (1996). *Vivir en familia*. Buenos Aires, UNICEF, Losada.
- Encuentro Federal sobre Políticas de infancia y adolescencia* (1997). Documento Base, Mendoza.



## THE SUBJECTIVITY OF THE WORKING CHILD

The sociocultural macro-context, characterized by poverty, is the common space permeating the life of children who work in the streets for survival. Facing the same contextual reality, there exist material and symbolic heterogeneity, as well as various forms of family adaptation. Thus, the way of introducing child labour into the family work strategy, the relationship between adults and minors, the bonds the child establishes in his street work, and the links he has with the educational system, all make up the various tissues of relationships on which the child's self-image is engraved. The self-image is the mental representation every person has about him/herself, about what he/she does and about what he/she can become. In order to understand the self-image of a child begging or selling a service in the street, it is necessary to discover what image the child gets back from both family and society. The explicit and implicit assumptions of the cultural macro-context make up the external look, which shapes the image the child starts building up about his own self and about the possibilities he has. It is the family in the first place, then the school and then the streets, which will reflect, as in a mirror, the enhanced or deteriorated image of the child, his own self and his work.

Key words: Survival strategy - Child labour - Subjective spaces - Self-image.

### *Datos y dirección de los autores.*

*María Luisa Landini.* Licenciada en Sociología. Magister en Metodología de la Investigación. Profesora Adjunta en al cátedra Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias Políticas. Investigadora en el Instituto de investigaciones Socioeconómicas, Directora de Proyecto. Facultad de Ciencias Sociales. U.N.S.J. Profesora titular en la Cátedra Sociología. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.C.C.

*María Eugenia Varela.* Licenciada en Psicología. Profesora titular de la Cátedra Psicología Social del Departamento de Ciencias Políticas. Investigadora en el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. U.N.S.J.

*Estela Delia Correa.* Licenciada en Sociología. Investigadora en el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. U.N.S.J.

*Adriana Alime Ureta.* Licenciada en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra Psicología Social. Departamento de Ciencias Políticas. Investigadora del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. U.N.S.J. Psicóloga de Gabinetes Interdisciplinarios de educación del Ministerio de Educación de la Provincia.

Facultad de Ciencias Sociales. U.N.S.J. Cereceto y Meglioli. 5.400 Rivadavia. San Juan.

Tel. Fax. (0264) 4230314 - 4231949

E-mail: mlandini@unsj.edu.ar

## *RELACIÓN ENTRE AUTOPERCEPCIÓN, CAPACIDAD INTELLECTUAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO \**

*Elina N. Muñoz de Visco*

*Marta Sans de Uhrlandt*

*Nancy Calzetti de Vila*

*Universidad Nacional de San Luis*

El objetivo del presente estudio es indagar la relación existente entre estilos de personalidad de jóvenes ingresantes en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y su grado de ajuste al proceso educativo en este nivel académico.

Se trabajó con una muestra de alumnos ingresantes, a quienes se les aplicó la Técnica Q de California, forma III y el Test de Matrices Progresivas de Raven, analizándose estos datos en forma conjunta con indicadores del rendimiento académico de los estudiantes.

Se propuso como ejes para el análisis el nivel de inteligencia (evaluado por el Test de Matrices Progresivas de Raven), el grado de autoestima y autopercepción de la capacidad intelectual (explorados mediante la Técnica Q), en relación con logros académicos, diferenciados éstos en cuatro categorías: rendimiento muy bueno, bueno, bajo y abandono de objetivos.

Se pudo observar que, si bien el nivel intelectual es importante para un buen desempeño a nivel académico, el concepto que el alumno tiene de sí mismo y la autopercepción de su capacidad intelectual guardan estrecha relación con el logro de sus metas y objetivos.

*Palabras claves:* autopercepción - capacidad intelectual - rendimiento académico.



## Introducción

El objetivo del presente trabajo es hacer un análisis de las características de personalidad de jóvenes ingresantes a la Universidad desde una perspectiva sistémica, integrando diferentes niveles de exploración causal.

Creemos que el sistema educativo debería promocionar la salud y el desarrollo del individuo, facilitando un estado de relaciones sanas que permitan una integración de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en procura de prevenir los fracasos y deserciones de los estudiantes. El fracaso a nivel académico puede ser estudiado desde diferentes perspectivas, priorizando variables genéticas, psicomotoras, aptitudinales, emocionales, sociales y pedagógicas. En procura de encontrar una respuesta a esta problemática nos pareció prioritario centrar nuestro análisis en la relación que existe entre el concepto que tiene una persona de sí misma (autoestima), la autopercepción de su nivel intelectual, la capacidad intelectual y el rendimiento académico.

Como marco teórico para la fundamentación del análisis que realizamos, utilizamos el enfoque humanista, específicamente la teoría de la personalidad de Carl Rogers. Es necesario explicitar algunos conceptos a los que nos referimos para una mejor comprensión de nuestro trabajo.

Rogers considera que "el organismo tiene una tendencia o impulso

básico a actualizar, mantener y desarrollar el organismo experienciante" (Rogers, 1951). Su teoría pone el acento en que "el individuo tiene dentro de sí muchos recursos para comprenderse a sí mismo, para modificar su autoconcepto, sus actitudes y conducta autodirigida. Existe en todo organismo, a cualquier nivel, un movimiento subyacente que lo lleva hacia una realización positiva de sus potencialidades inherentes. Existe en el hombre una tendencia natural al desarrollo completo". (Poliak, 1993).

Esta tendencia a la autorrealización sólo puede operar en los casos en que las posibilidades han sido percibidas con claridad y simbolizadas adecuadamente. Si bien la persona, antes de elegir debe conocer, cuando conoce elige siempre el desarrollo y no la regresión. De allí la necesidad de que los alumnos conozcan sus propias capacidades, hagan una revisión de sus valores, flexibilicen sus sistemas de constructos, para posibilitar así mejores relaciones personales en todos los ámbitos.

¿Qué entendemos por autoconcepto? El sistema total de percepciones y de significados constituye el campo fenoménico de la persona. Las percepciones y significados particulares que aparecen vinculados a la persona, constituyen la porción del campo perceptual conocido con el nombre de self, sí mismo, autoconcepto. El self es una configuración organizada de percepciones en la cual entran todas aquellas partes del cam-

po fenoménico conocidas como “yo mismo” o “yo”.

Un requisito básico para lograr un buen ajuste, es hacer conscientes las necesidades que son inherentes a cada uno y, a partir de ello, abriéndose a la experiencia, modificar o establecer nuevos constructos acerca de sí mismo y del mundo. Mencionamos en este punto algunas semejanzas entre las concepciones de Rogers y George Kelly. Ambos consideran al hombre como un ser activo más que reactivo, ambos acentúan el enfoque fenomenológico, ambos insisten en el funcionamiento sistémico global del organismo. Según Kelly “el hombre contempla su mundo a través de configuraciones que él crea y que después intenta ajustar a las realidades que componen este mundo... Llamamos constructos a estas configuraciones o pautas, las cuales son probadas tentativamente para constatar si se amoldan a la realidad. Son maneras de construir el mundo”. (Kelly, 1955).

El constructo es un modo personal de construir e interpretar al mundo y a sí mismo. El hombre goza de libertad para construir los eventos, pero después queda atado a sus propias construcciones, haciéndose esclavo de éstas. El hombre es capaz de conseguir su libertad una y otra vez mediante la reconstrucción de su medio y su vida, dejando de ser víctima de su historia pasada y sus circunstancias presentes. Es por ello que nos interesaría facilitar a los estudiantes una mirada hacia sí, para

abrirse camino a través de sus propias represiones, escuchar las voces del impulso y poder así manifestar su naturaleza inherente.

A fin de trabajar estos aspectos y planificar una futura intervención preventiva, nos hemos basado en una observación sistemática de los alumnos, ya que el contacto cotidiano es un recurso sumamente valioso en el quehacer docente y, de hecho, el más utilizado. Sin embargo, un punto de partida válido son los datos brindados por los propios estudiantes mediante sus respuestas a cuestionarios que analizan los diferentes aspectos de la personalidad.

Para acercarnos al grado de autoestima, individual y grupal, y la autopercepción que tienen los alumnos de su inteligencia utilizamos la Técnica Q de California, Forma III (Block, 1978), previamente adaptada a nuestra realidad sociocultural (Muñoz de Visco y C. Barbenza, 1997). Con el objeto de conocer la capacidad intelectual de los alumnos nos basamos en su ubicación en la escala de percentiles, una vez aplicado el Test de Matrices Progresivas de Raven.

Tuvimos en cuenta además los logros académicos de los estudiantes, discriminando sus diferentes niveles de rendimiento.

#### *Método*

#### *Muestra*

La muestra estuvo compuesta por 108 jóvenes universitarios de ambos

sexos, ingresantes en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La participación fue voluntaria.

La edad de los estudiantes oscilaba entre 18 y 21 años.

### *Instrumentos*

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Técnica Q de California, Forma III (Block, 1978) adaptada a nuestra realidad sociocultural.

- Test de Matrices Progresivas de Raven.

### *Procedimiento*

La Técnica Q se aplicó en forma individual, como instrumento autoadministrado. Consta de 100 afirmaciones relativas a características de personalidad que el estudiante debe ubicar en una escala de 7 puntos que va desde "Totalmente de acuerdo" hasta "Totalmente en desacuerdo", describiéndose a sí mismo. Esta técnica permite realizar una autoevaluación del grado de ajuste personal y social y del nivel de autoestima.

El Test de Matrices Progresivas de Raven mide la capacidad intelectual en percentiles y rangos de inteligencia. Evalúa el factor "g" presente en alto grado en las funciones abstractas, conducentes a nuevos conocimientos por medio de la educación de relaciones y correlatos, es decir que es un factor de abstracción y razonamiento. Este test se aplicó tam-

bién en forma individual, como instrumento autoadministrado.

Se realizó una categorización del rendimiento académico en Muy buen rendimiento (que incluía calificaciones de 8 a 10 puntos), Bajo rendimiento (calificaciones de 4 a 5 puntos), no logro de la regularidad y abandono o deserción temprana. Se completó esta información con una observación continua de los estudiantes en clases de trabajos prácticos, registrando su desempeño individual en relación al grupo.

### *Análisis y discusión de los resultados*

Se analizó el rendimiento académico relacionado con capacidad intelectual evaluada por el Test de Raven, y el grado de autoestima y autopercepción de aptitudes intelectuales, fijando las siguientes categorías: percentil 75 o más en la escala de Raven y muy buen rendimiento académico; percentil 75 o más en la escala de Raven y bajo rendimiento académico; percentil 75 o más en la escala de Raven y no logro de la regularidad; percentil 75 o más en la escala de Raven y abandono o deserción temprana; percentil 25 o menos en la escala de Raven y Muy buen rendimiento; percentil 25 o menos en la escala de Raven y no logro de la regularidad o abandono de los estudios.

El número de respuestas de los alumnos a cada ítem, traducido a porcentaje, figura en la siguiente tabla:



|                                                                                          | Grupo 1<br>Porcentaje<br>75 %<br>Rend. muy<br>Bueno | Grupo 2<br>Porcentaje<br>75 %<br>Rend. Bajo | Grupo 3<br>Porcentaje<br>75 % No<br>logro de la<br>regularidad | Grupo 4<br>Porcentaje<br>75 %<br>Abandono | Grupo 5<br>Porcentaje<br>25 % Rend.<br>Muy Bueno | Grupo 6<br>Porcentaje 25 %<br>No logro de<br>regularidad o<br>abandono |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Ansiedad y tensión se manifiesta en síntomas corporales                                  | 94 %                                                | 80 %                                        | 71 %                                                           | 83 %                                      | 76 %                                             | 82 %                                                                   |
| Es quisquilloso, perfeccionista, se inquieta por cosas mínimas                           |                                                     | 70 %                                        |                                                                | 70 %                                      |                                                  |                                                                        |
| Tiende a ser autodefensivo, pronto a defenderse de las críticas                          | 71 %                                                | 70 %                                        | 71 %                                                           | 83 %                                      |                                                  | 70 %                                                                   |
| Es sensible a lo que pueda interpretarse como crítica                                    | 84 %                                                | 75 %                                        |                                                                | 83 %                                      |                                                  | 85 %                                                                   |
| Es moralista para juzgar y juzgarse                                                      | 94 %                                                | 100 %                                       | 83 %                                                           | 100 %                                     |                                                  | 100 %                                                                  |
| No tiene habilidad es juegos de entretenimiento y humor. No tiene iniciativa humorística |                                                     | 80 %                                        |                                                                | 70 %                                      | 90 %                                             |                                                                        |
| Busca la aprobación de otros                                                             | 97 %                                                | 70 %                                        | 71 %                                                           | 83 %                                      | 90 %                                             | 70 %                                                                   |
| Sobrecontrola sus necesidades e impulsos. Posterga la gratificación sin necesidad        | 71 %                                                | 80 %                                        |                                                                | 70 %                                      | 73 %                                             |                                                                        |
| Actúa como si fuese superior a otros                                                     |                                                     |                                             |                                                                | 70 %                                      |                                                  |                                                                        |
| Se deja llevar por consejo y aprobación de otros                                         |                                                     |                                             | 71 %                                                           | 70 %                                      |                                                  | 70 %                                                                   |
| Abandonan la situación frente a frustraciones y adversidades                             |                                                     | 80 %                                        |                                                                | 76 %                                      |                                                  | 85 %                                                                   |
| Irritable. Reacciona excesivamente a las menores frustraciones                           |                                                     |                                             | 85 %                                                           | 83 %                                      |                                                  |                                                                        |
| Con frecuencia sienten hostilidad hacia otros                                            |                                                     |                                             | 71 %                                                           |                                           |                                                  |                                                                        |
| Es vulnerable a amenazas reales e imaginarias                                            |                                                     |                                             |                                                                | 70 %                                      |                                                  |                                                                        |



|                                                                                 |      |       |       |       |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|------|------|
| Tiene un frágil sistema defensivo. Frente al stress tiende a desorganizarse     |      |       | 71 %  | 76 %  |      |      |
| Desconfía de la gente-Cuestiona sus motivaciones                                |      |       | 71 %  | 70 %  |      | 70 % |
| Muy impredecible y variable en sus conductas y actitudes                        |      |       | 100 % |       |      |      |
| No se considera asertivo. No se expresa adecuadamente para obtener lo que desea |      | 70 %  | 71 %  |       |      |      |
| No se preocupa por el adecuado funcionamiento de su cuerpo                      |      | 80 %  |       |       |      |      |
| Se esfuerza excesivamente por llegar a límites extremos.                        | 76 % | 80 %  | 100 % |       | 70 % |      |
| Es ansioso, nervioso, angustiado                                                |      | 80 %  | 71 %  | 100 % | 73 % | 70 % |
| Tiende a proyectar sentimientos y motivaciones en otros                         | 97 % | 100 % | 85 %  | 100 % | 73 % |      |
| Maneja ansiedad y conflicto rehusando reconocerlo                               |      | 70 %  | 71 %  |       |      | 85 % |
| Se compara con los demás atento a diferencias reales o imaginarias              |      |       | 71 %  | 70 %  |      | 70 % |
| Es dramatizador, teatralizador                                                  |      |       |       | 70 %  |      |      |
| No varía los roles, se relaciona siempre de la misma forma                      | 78 % |       | 72 %  |       |      | 85 % |
| Es sumiso, acepta conforme la dominación                                        |      |       |       |       |      | 70 % |
| En todas las situaciones evalúa las motivaciones de la gente                    | 97 % | 80 %  | 71 %  | 100 % | 90 % | 70 % |
| Número total de características desajustadas                                    | 10   | 16    | 18    | 20    | 8    | 14   |

Consideramos como significativos los porcentajes de 70% o más.

El grupo 1, alumnos con percentiles de 75 o más en la escala de Raven y muy buen rendimiento académico, presenta 10 características de personalidad desajustadas, siendo éste un número relativamente bajo. Por lo tanto, este conjunto de alumnos presenta un buen nivel de autoestima; la autopercepción de su capacidad intelectual es óptima y coincide con su rendimiento en el Test de Raven. Denotan, por lo tanto, coherencia entre autopercepción de su inteligencia y su capacidad intelectual objetivamente evaluada, un buen grado de autoestima y muy buen rendimiento académico.

El grupo 2, alumnos con percentiles 75 o más en la escala de Raven y bajo rendimiento académico, presenta 16 características de personalidad desajustadas, lo que indica un nivel de autoestima inferior al grupo anterior. Agregamos a esto que se autopercebe con una capacidad intelectual regular tendiendo a baja. No habría coherencia entre una alta capacidad intelectual medida por el Test de Raven, un nivel de autoestima regular tendiendo a bajo, una autopercepción de su inteligencia inferior a la medida en percentiles y un rendimiento académico pobre.

Con respecto al grupo 3, alumnos con Percentil 75 o más en la escala de Raven, que no lograron la regularidad se observa que presenta 18 características desajustadas de per-

sonalidad, lo que señala una autoestima baja. Se observa incoherencia entre la autopercepción de su inteligencia como regular tendiendo a baja, inferior a la medida por el Test de Raven, una autoestima baja, y un rendimiento académico deficiente.

Los alumnos pertenecientes al grupo 4: ubicados en el percentil 75 o más en la escala de Raven y que abandonaron los estudios, son los que presentan mayor número de características desajustadas (20) mostrando bajo nivel de autoestima. La autopercepción de su capacidad intelectual es ligeramente superior a los grupos 2 y 3, pero su grado de autoestima es menor; se observa mayor incoherencia entre las variables analizadas, ya que denotan un bajo nivel de autoestima, autopercepción de su aptitud intelectual ligeramente buena, buena capacidad intelectual, y deficiente rendimiento académico.

El grupo 5, a pesar de presentar percentiles menores de 25 en la escala de Raven, tuvo un muy buen rendimiento académico, logrando sus objetivos. Este es el grupo que presenta menor número de características desajustadas, 8 en total, lo que denota un buen nivel de autoestima; acompañado a ésta, una autopercepción ligeramente buena de su capacidad intelectual (superior a la medida por el Test de Raven) y un buen rendimiento académico.

Si bien estos alumnos se autoperceben como más inteligentes de lo que mostraría su ubicación en la escala de percentiles, tienen muy buena

autoestima, y un buen rendimiento académico, presentando coherencia en tres de los cuatro ejes de análisis

Con respecto al grupo 6, alumnos ubicados en percentiles de 25 o menos en la escala de Raven y que no lograron la regularidad o abandonaron los estudios, presenta 14 características de personalidad desajustadas, lo que evidenciaría una autoestima de regular a baja; su capacidad intelectual es baja, la autopercepción de su aptitud intelectual es regular tendiendo a baja y su rendimiento académico es pobre. Muestran coherencia en todos los ejes analizados.

Teniendo en cuenta que los grupos 1 y 5 lograron sus objetivos académicos, y que ambos muestran coherencia en ejes tales como buena autoestima, buena autopercepción de su capacidad intelectual y óptimo rendimiento académico, es de suponer que si bien la capacidad intelectual es importante, el concepto que tiene el estudiante de sí mismo, cómo "se percibe" en el ámbito intelectual, tiene mucha relación con el poder de llegar a los objetivos perseguidos.

Estas apreciaciones se confirman con la observación de que, tanto los grupos 2, 3 y 4, en los que el nivel de capacidad intelectual es superior al término medio pero la autoestima es baja y la autopercepción de su capacidad intelectual es inferior a la medida por el Test de Matrices Progresivas de Raven; como el grupo 6 (cuya capacidad intelectual es inferior al término medio, con baja au-

toestima y baja autopercepción de su capacidad intelectual), no logran sus objetivos académicos.

Existen marcadas diferencias entre los alumnos con muy buen rendimiento y con bajo rendimiento en relación a su bienestar psicológico y su autoconcepto.

Por todo esto nos parece importante detectar a tiempo aspectos desajustados de la personalidad de los estudiantes, promover en ellos el conocimiento de sus necesidades, deseos, posibilidades, y trabajar la autopercepción de sus capacidades intelectuales, vale decir, favorecer un buen nivel de autoestima, un "aprecio por sí mismos", promoviendo de este modo una mejor adaptación a la vida universitaria y por ende, el logro de sus objetivos.

Suponemos que de este modo podemos también avanzar en la incentivación de la "creatividad", a la que Maslow (1991) otorga un lugar privilegiado, considerando que la relación de la creatividad con la salud psicológica es decisiva, y se la debería tomar como "punto de partida" para construir.

Como dijimos en la sección introductoria, la tendencia a la autorrealización sólo puede operar cuando las posibilidades son conocidas y percibidas con claridad. Cuando la persona aprende a aceptarse y a quererse, puede paulatinamente construir constructos personales y sociales basados en sus necesidades inherentes, en sus vivencias, y aprender a confiar



en sus experiencias. Cuando conoce, elige siempre el desarrollo y no la regresión.

Hacemos nuestra la frase de Rogers "La causa de la desespera-

ción reside en no elegir ni desear ser uno mismo; la forma más profunda de desesperación es la del individuo que ha elegido ser alguien diferente de sí mismo". (Rogers, 1980).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLOCK J. (1978) *The Q-Sort method in personality assessment and psychiatric research*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- KELLY, G. A. (1955) *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- MASLOW A. (1991) *La personalidad creadora*. Buenos Aires. Kairos-Troquel. 1° Edición.
- MUÑOZ de VISCO N. y MORALES de BARBENZA C. (1997) Adaptación de la Técnica Q de California - Forma III. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (1-2), 47-60.
- POLIAK J. (1993) Fundamentos del enfoque centrado en la persona. Teoría de la personalidad. En Sánchez Bodas A. y Colaboradores. *¿Crear salud o curar la enfermedad?*. Buenos Aires: Holos.
- RAVEN J.C. (1973) *Test de Matrices Progresivas. Para la medida de la capacidad intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS C. (1951) *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS C. y Otros (1980) *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

## **RELATIONSHIP AMONG SELF-PERCEPTION, INTELLECTUAL CAPACITY AND ACADEMIC PERFORMANCE**

Results of a study about the relationship between the styles of personality of freshmen from the School of Human Sciences, National University of San Luis and their degree of adjustment to the university educational process are reported.

The California Q Technique, form III and Raven Test of Progressive Matrixes were applied to a sample of freshmen. This data was analysed together with indicators of students' academic achievement.

The level of intelligence assessed by Raven Test of Progressive Matrixes, the degree of self-esteem and self-perception of intellectual capacity (measured by the Q Technique) were considered as axes of analysis in relation to academic achievements which were categorised as: very good, good and low achievement and giving up of goals.

Although the intellectual level is important for a good academic performance, the concept that students have about themselves and the self-perception of their intellectual capacity are in close relation to the achievement of their aims and objectives.

*Key words:* Self-perception - Intellectual ability - Academic performance.

### *Datos y direcciones de las autoras:*

*Lic. Elina Nora Muñoz de Visco.* Docente e investigadora de la U.N.S.L.  
Profesora Adjunta, Asignatura "Psicología General" (Profesorado de Enseñanza Pre-Primaria).

Miembro integrante del Proyecto de Investigación 4-2-8501 de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L.

E-mail: mnvisco@unsl.edu.ar

*Lic. Marta Sans de Uhrlandt.* Docente e investigadora de la U.N.S.L.  
Profesora Adjunta, Asignatura "Psicología General" (Licenciatura en Psicología).

Miembro integrante del Proyecto de Investigación 4-2-8501 de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L.

E-mail: msans@unsl.edu.ar



*Lic. Nancy Calzetti de Vila.* Docente e investigadora de la U.N.S.L.  
Profesora Adjunta, Asignatura "Psicología General" (Licenciatura en Psicología).

Miembro integrante del Proyecto de Investigación 4-2-8501 de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L.

E-mail: nvila@unsl.edu.ar

(\*) El presente trabajo se realizó bajo la dirección de la Dra. Claribel Morales de Barbenza, dentro de una línea del Proyecto 4-28501, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis. Ejército de los Andes 950 - 5700 - San Luis, Argentina.

E-mail: claribar@unsl.edu.ar

## NOTA CRÍTICA\*

PITHOD, Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, pp. 323.

Para poder explicar la forma y el contenido de este libro -en verdad un trabajo excelente-, es necesario considerar algunos datos biográficos del autor. Luego de haber obtenido su título en Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), Pithod obtuvo un master en Psicología en la Universidad Complutense de Madrid (España), trasladándose después a París, donde recibió el doctorado en Sociología en la Sorbona. Aún cuando el autor ha escrito más de trece ensayos (trabajos), es verdaderamente en este libro en el cual el profesor Pithod pone en evidencia sus profundos conocimientos científicos sobre el hombre, alcanzando así el resultado de un libro de carácter pluridisciplinario.

Ciertamente el libro no es simplemente un conjunto de informaciones sobre el hombre, sino una síntesis, es decir un trabajo de reflexión filosófica, en el cual se usan los métodos de la filosofía clásica y el método

fenomenológico. Esto aparece con claridad no sólo en los títulos de los diversos capítulos ("Fenomenología del hecho psíquico", "Consideración filosófica del tema del hombre", etc.), sino sobre todo en el planteo de los argumentos, y especialmente en el concepto de "personalidad" -acuñado por el autor-, en el cual se une la simplicidad del alma espiritual con toda la dinámica del existente humano. Propio de este núcleo originario de la persona nace -según el autor- la "mismidad".

Y es en la "mismidad" donde el hombre se coloca por encima de todos los seres terrestres, porque aquella "mismidad" tiene el valor de ser una verdad trascendente, no obstante los cambios debidos a la temporalidad e historicidad humanas.

El autor hace ver con gran claridad cómo este concepto de "personidad" permite a las diversas ciencias del hombre evitar fáciles reduccionismos. El hombre no puede

---

\* Reseña aparecida en *ACTA PHILOSOPHICA*, Roma, vol. 7, fasc. 1/schede. Traducción del italiano: Dra. Cristina Lucero de Auriemme.

ser considerado como el conjunto de fuerzas biológicas e inconscientes que se dominan, ni tampoco como la totalidad de las diversas funciones psíquicas, sino como una unidad, la cual -no obstante su debilidad- se rehúsa a ser cancelada, y se la reconoce, aun cuando por medio de los diversos métodos de lavado de cerebro o también cuando por motivos diversos, como la locura, la unidad parece fragmentarse en un caleidoscopio de impulsos y de obsesiones.

La "personeidad", sin embargo, se descubre no solo a través del análisis metafísico, sino también a través de la dinámica del deseo. En efecto, mediante la aspiración de infinito, característica del hombre, se manifiesta una realidad que, más allá de su capacidad de autoreflexión y autopoiesis que la coloca en grado de realizar el apotegma agustiniano "Noli foras ire: in interiore hominis habitat veritas", aparece abierta a una relación con el mundo y con la trascendencia. Por ello la "personeidad" es el misterio del hombre, a la cual no debe renunciar el psicólogo y el sociólogo, aún si el estudio de este

núcleo originario excede el ámbito de sus disciplinas.

Con notable intuición pedagógica el autor agrega al fin de cada capítulo -en forma de apéndice- los resultados a los cuales arriban mediante diversos experimentos las diversas ciencias (biología, etología, sociología, etc.). De este modo el libro adquiere el rigor fundado sobre los datos científicos, sin perder el hilo del discurso filosófico. El último capítulo tiene el interés de suscitar, a través de la reflexión sobre el hombre en sus diversos puntos de vista el problema del objeto de la psicología. El autor considera que en la situación actual, de confusión entre el ámbito biológico y el psíquico, la caracterización de ese objeto es necesaria para poder fundar una antropología personalística.

Deseamos al autor una investigación más profunda en este ámbito, pues sus conceptos de "personeidad" y de "mismidad" tendrían necesidad de una ulterior aclaración y desarrollo para no quedar solo como excelentes intuiciones antropológicas.

A. Malo

## 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.



se terminó de imprimir  
en agosto de 2000  
en Artes Graficas Union  
Peru 1875, Ciudad (5500)  
Mendoza - Argentina