

Psico Pedagógica

psicología y pedagogía de la persona

Expectativas y desgaste en organizaciones laborales. Un análisis de impacto.

Miriam Aparicio de Santander

La Mujer. Una nueva pedagogía.

Ana Galimberti

La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje.

Ascensión Macias

Carla Maturano

Palmira Calbó Torné

Estrategias de aprendizaje autorregulado en la escuela secundaria.

María Zulma Lanz

Evaluación del proceso educativo en carreras interdisciplinarias de posgrado en el área de las ciencias de la salud: experiencia del curso de bioética fundamental de la carrera de Maestría en Bioética, Facultad de Ciencias Médicas, UNC, 2003.

Marta Fracapini de Cuitiño

Marisa Carina Fazio

El discurso argumentativo y su enseñanza en la escuela.

Rodolfo Mauricio Bicocca



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



Publicación periódica del
Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) Mendoza
tel-fax (0261) 4292563
E-mail: pithod@teletel.com.ar

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. Bric

Alberto Caturelli

Nuria Cortada de Kohan

Alfredo López Alonso

Perla Puricelli de Carassale

Horacio J.A. Rimoldi

Nélida Rodríguez Feijóo

Dorina Stefani

Stella Maris Vázquez

Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional

International Editorial Board

Raymond Boudon (Paris)

Jutta Burggraf (Munich)

Jacinto Choza (Sevilla)

Reuven Feuerstein (Israel)

Diego Ibañez Langlois (Sgo de Chile)

David Isaacs (Navarra)

Alex Kozulin (Israel)

Alexander Lyford-Pike (Montevideo)

Bernardo Malvar Villegas (Harvard y
Filipinas)

Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)

Aquilino Polaino Lorente (Madrid)

Enrique Rojas (Madrid)

Carlos Sánchez Ilundain (México)

Carmen Vidal Montecinos (Concepción)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesauro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> - postmast@ciafic.edu.ar - Tel.: (011) 4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, República Argentina. ISSN 1514-898X. E-mail: cdc@net-alliance.net.ar - Tel.: (0221) 424-3514.

ÍNDICE

Comités Editoriales - Editorial Boards	7
Expectativas y desgaste en organizaciones laborales. Un análisis de impacto. Miriam Aparicio de Santander	11
La Mujer. Una nueva pedagogía. Ana Galimberti	21
La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje. Ascención Macías Carla Maturano Palmira Calbó Torné	33
Estrategias de aprendizaje autorregulado en la escuela secundaria. María Zulma Lanz	49
Evaluación del proceso educativo en carreras interdisciplinarias de posgrado en el área de las ciencias de la salud: experiencia del curso de bioética fundamental de la carrera de Maestría en Bioética, Facultad de Ciencias Médicas, UNC, 2003. Marta Fracapini de Cuitiño Marisa Carina Fazio	59
El discurso argumentativo y su enseñanza en la escuela. Rodolfo Mauricio Bicocca	69
Normas para colaboradores	79
Índices acumulados	85

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. Doctor en Medicina. Ph. D. en Psicología. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ex-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, Doctora 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.

**EXPECTATIVAS Y "DESGASTE"
EN ORGANIZACIONES LABORALES.
UN ANÁLISIS DE IMPACTO**

*Miriam Aparicio de Santander
CONICET - Universidad Nacional de Cuyo*

La investigación se inscribe en el marco de la Evaluación de la Calidad de la Universidad en lo que concierne a niveles de logro en graduados en el mundo ocupacional en el contexto de las nuevas demandas. Se trabajó con la población de graduados de la UTN, Regional Mendoza que hacen su ingreso a la universidad a partir de 1987 en 5 carreras y con la población de graduados que han efectuado un posgrado (Especialización o Maestría) en la misma universidad. Se complementó metodología cualitativa (entrevistas) con cuantitativa (una encuesta semiestructurada y tests de factores psicosociales). En esta comunicación se ofrecen sólo resultados hallados para la población de posgraduados en materia de lo que dimos en llamar Desgaste o Debilitamiento atendiendo a que presentan características diferenciadas en cuanto a edad, trayectoria laboral, nivel educativo alcanzado, aspiraciones, estrato laboral. Los hallazgos son interesantes en el marco de la Psicología Social y en un contexto singular atendiendo a la situación argentina, que vuelve aún más difícil un posicionamiento en el mercado acorde al nivel educativo alcanzado y a las expectativas alentadas.

Palabras clave: posgraduados - desgaste - expectativas - ámbitos de desempeño

Introducción

En esta comunicación se analizan las respuestas psicosociales de una población de graduados que han efectuado un posgrado (Especialización o Maestría) en la misma universidad durante la última década y provienen de distintas universidades del medio.

Del amplio estudio -que se complementó con uno efectuado en graduados que hacen su ingreso a partir de 1987 en carreras de Ingeniería-, nos centramos aquí en un aspecto relevante en el marco de la psicología del trabajo y de las organizaciones: el desgaste de los profesionales bajo las condiciones de trabajo que impone en los últimos años el mercado distinguiendo este nivel de desgaste según variables que estimamos podrían tener incidencia tales como la carrera o campo disciplinar de pertenencia, actividad desarrollada en el ámbito público o privado, edad de los sujetos (asociada a tiempo de ejercicio profesional) y aspiraciones (tomando aquí como indicador el hecho de haber cursado un posgrado y según la medida internacional de aspiraciones que considera años de estudios cursados).

Por lo demás, el fenómeno de la "quemazón profesional" ha sido analizado desde distintos ángulos. Aquí nos centramos, particularmente, en el factor Desgaste según Estrato Laboral alcanzado, visto por Expectativas en relación con el posicionamiento y el futuro en el mundo laboral y por ámbito de desempeño. El análisis

fue posible por trabajar en esta investigación con posgraduados que cubren casi una década contando con varias cohortes y tiempo suficiente para analizar lo que dimos en llamar Síndrome de Debilitamiento o Desgaste bajo diferentes situaciones estructurales del país: tiempos de crecimiento y tiempos que conciernen a la crisis estructural más acusada.

Sobre el factor debilitamiento o desgaste

Detengámonos por un momento en este síndrome, que llamamos así inspirándonos en el síndrome del *Burnout* pero no medido con un *test* específico sino a través de variables relativas a expectativas profesionales incluidas en la encuesta aplicada.

Este síndrome de desgaste profesional ha sido vinculado, históricamente, a los trabajadores de la salud y de la educación aunque luego se hizo extensivo a otras profesiones. Se trata, estrictamente hablando, de un cuadro clínico descrito en 1974 por Herbert Freudenberger¹ quien observó que, al año de trabajar, los empleados comenzaban a mostrar síntomas de pérdida de la energía hasta llegar al agotamiento por desmotivación para el trabajo, junto a síntomas de ansiedad y depresión, tienden a volverse menos sensibles, poco comprensivos y hasta agresivos en su relación con los pacientes y con tendencia a culparlos. Más tarde, la psicóloga social Cristina Maslach

1 Psiquiatra de la Clínica Libre de Nueva York.

(1986), estudia el síndrome con profesionales de ayuda a personas y, especialmente con abogados californianos. Describe el proceso gradual de pérdida de la responsabilidad profesional y desinterés. Decide adoptar la misma designación de Freudenbergier pues advierte que no hacía sentir a los sujetos estigmatizados. Esto contribuyó a que fuera un término aceptado y muy usado para dar cuenta de la realidad laboral de trabajadores sociales, enfermeras, policías, directivos y empleados en los medios de comunicación.

En las primeras publicaciones se ponía más el acento en diferencias individuales o de personalidad (perfeccionismo, idealismo, excesiva implicación en el trabajo) que en las condiciones objetivas de afrontamiento. Con el tiempo, el síndrome comienza a ser analizado desde diferentes dimensiones, con lo que el concepto de *Burnout* perdió precisión conceptual convirtiéndose en un "cajón de sastre", sin consistencia científica, que se asociaba al trabajo directo con personas, tras un alto período de implicación emocional con el cliente, con alta demanda de exigencias adaptativas y bajas posibilidades de ejercer un control eficaz sobre esta situación (modelo de In-defensión Aprendida, M. Seligman, 1981, 1991).

Una aproximación al Síndrome Burnout o Síndrome de Desgaste Profesional

Intentemos resumir los elementos centrales que configuran el síndrome.

Maslach y Jackson (1986) lo definen por el agotamiento emocional, despersonalización y *baja realización personal* que puede ocurrir en individuos que trabajan con personas. Incluye 3 dimensiones: agotamiento (referido a la disminución y pérdida de los recursos emocionales), despersonalización o deshumanización (consiste en el desarrollo de actitudes negativas y cinismo hacia los receptores del servicio prestado) y, por último, falta de realización personal, entendida como la tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa: los afectados se reprochan no haber alcanzado los objetivos propuestos, con vivencias de insuficiencia personal y baja autoestima profesional. Para Maslach este síndrome se puede dar, exclusivamente, en las profesiones de ayuda, como entre los sanitarios y los educadores que ejercen la docencia.

Se trata, pues, de un fenómeno multidimensional. Desde la perspectiva cognitivo-social consiste en un desarrollo interactivo entre un individuo con bajas expectativas de refuerzo positivo y altas expectativas de refuerzo negativo, por lo que se llega a tener una baja percepción de control activo de los recursos por la competencia emocional personal, llevando a la frustración en relación con su medio.

Freudenbergier (1974) ya definía al síndrome como el estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, una forma de vida o de relación que no produce el esperado refuerzo. Las personas con riesgo de desarrollarlo son

idealistas, optimistas e ingenuas y se entregan en exceso al trabajo para conseguir una buena opinión de sí mismos. Esto puede llevar a una alta motivación y compromiso personal pero, también, a una pérdida progresiva por altos ideales frustrados, al mal rendimiento laboral, a una caída de la autoestima y al aislamiento relacional. Supone, pues, un fracaso adaptativo individual por desgaste y agotamiento de los recursos psicológicos para el afrontamiento de las demandas del trabajo con personas. Tal fracaso, produciría un desbalance prolongado, habitualmente no reconocido y mal resuelto, entre las excesivas demandas o exigencias laborales, que determinan un esfuerzo crónico así como insuficientes refuerzos.

Pines y Aronson (1988) proponen ya una definición más amplia -no restringida a las profesiones de ayuda-entendiendo por el síndrome el estado de agotamiento mental, físico y emocional, producido por la involucración crónica en el trabajo en situaciones emocionalmente demandantes.

- El agotamiento físico incluye poca energía, fatiga crónica, debilidad general y una amplia variedad de manifestaciones psicósomáticas.

- El agotamiento emocional incluye sentimientos de incapacidad, desesperanza y de alienación con el trabajo. También incluye sentimientos negativos hacia uno mismo, hacia el trabajo y hacia la vida.

Para Pines las excesivas demandas psicológicas en ambientes laborales estresantes se dan no solamente en el

servicio directo con personas sino también en otros ámbitos laborales como el comercio, la industria o puestos directivos.

La autora pone, además, el acento en las condiciones objetivas laborales que no facilitan la consecución de las metas propuestas, la realización de las expectativas personales o que el medio laboral sea vivido como frustrante. Esto puede llevar a dejar el trabajo o cambiar por otro; a la inversa, el estrés laboral puede ser vivido como un reto positivo, que promueve el desarrollo personal.

Distingue, por fin, un afrontamiento autorregulador eficaz directo e indirecto (por la búsqueda de soporte social), de un afrontamiento pasivo e ineficiente, de escape, que lleva al *burnout*.

En lo que nos concierne aquí, es interesante la concepción de Brill (1984), quien define al *burnout* como el estado disfuncional y disfórico relacionado con el trabajo con un salario insuficiente y falta de reconocimiento en relación con las *expectativas*. Esta última noción es la central y evita la confusión con otros cuadros. Dicho de otro modo, para que pueda hablarse de *burnout* deben mediar las *expectativas y creencias*. Para el autor, por lo demás, puede darse en cualquier trabajo y no solamente en aquellos en los que se trata con personas.

El desgaste en el cuadro de la investigación

En el encuadre argentino y, particularmente, entre los universitarios

que han efectuado un posgrado -lo que ya indica la presencia de aspiraciones de superación- pareció interesante analizar el desaliento, el fatalismo, la caída de las expectativas, la sensación de incontrolabilidad de los procesos estructurales en un contexto desfavorecedor. Queríamos conocer, específicamente, si el síndrome prevalecía entre quienes tienen más altas aspiraciones y en algún ámbito de desempeño en particular:

Hipótesis

No citamos las hipótesis centrales del estudio, sino solamente las que se ponen a prueba en esta comunicación.

1. El nivel de Desgaste varía significativamente según Estrato Laboral, manifestando mayores niveles de Expectativas (menor Desgaste en este aspecto) quienes se encuentran en posiciones más altas en la escala ocupacional.

2. El nivel de Desgaste varía significativamente según que el Ámbito de desempeño sea Privado o Público.

A ese efecto, se controló el Factor Debilitamiento o Desgaste según Estrato Laboral (visto el debilitamiento desde las Expectativas personales y Expectativas/Anomia en relación con el país: falta de credibilidad en el

sistema, en los gobernantes, en el crecimiento nacional).

Los ítemes que arrojaron diferencias significativas estaban, precisamente, vinculados a las expectativas en relación con el futuro laboral.

La metodología

La muestra:

Se trabajó con una muestra de posgraduados universitarios de la UTN, Facultad Regional Mendoza que provienen de distintos campos disciplinares y universidades². La muestra estuvo constituida por 92 sujetos.

Las técnicas:

Se complementó metodología cuantitativa con cualitativa. El estudio de seguimiento supuso un trabajo individualizado con cada uno de los posgraduados. Se aplicó una encuesta semiestructurada que cubrió un amplio espectro de variables (de base, personalidad, pedagógico-institucionales, psicosociales y estructurales). En ella se incluyeron los ítemes indicativos de Desgaste o Debilitamiento. Además, se aplicaron 3 tests específicos (de Internalidad, B. Gangloff), Alineación (L. Dagot) y Factores Psicosociales (Seara) a lo

2 El relevamiento supuso un arduo trabajo. Se efectuó en el encuadre del proceso de Acreditación de Carreras de Ingeniería ante la CONEAU, 2001, proceso en el que la autora fue Asesora Externa. La investigación se enmarca en el proyecto del CAEDM (Centro de Investigaciones sobre Calidad, Educación y Empresa), dirigido por la autora y se inserta en las actividades de la Maestría en Docencia Universitaria de la UTN, Facultad Regional Mendoza, también bajo la dirección de la autora.

que se sumaron las entrevistas con cada posgraduado, con las consultoras que seleccionan en el medio para las grandes empresas y los directores de RRHH de las empresas que reclutan a los posgraduados.

Las variables:

La encuesta incluyó más de 300 indicadores que permitieron efectuar el análisis del logro académico, laboral y de ambos en su interrelación: Tal nivel de logro fue considerado como uno de los parámetros centrales de calidad del sistema universitario pero casi desconocido aún en el espectro de las universidades argentinas. En el sistema abundan las cifras pero no se conocen los procesos que cristalizan en tales cifras; tampoco existen estudios exhaustivos de seguimiento en graduados y posgraduados.

En ese amplio espectro de variables, nos interesan aquí dos: las que aluden a las Expectativas y el Estrato Laboral. Para la construcción de este Índice se trabajó con 20 categorías laborales (INDEC), las que fueron reagrupadas luego en 5 categorías laborales. Asimismo, se calculó el NES (Nivel socioeconómico), dentro del cual el Estrato Laboral fue una variable al lado de Educación, Condiciones de Habitat, Niveladores de Comfort, Tipo de Vivienda e Ingresos. Finalmente, se calculó también el

NES sin tomar en cuenta los Ingresos, siguiendo la tendencia de los econométristas³.

Resultados

Analicemos el Desgaste -medido por Expectativas- según Estrato Laboral y Ambito Público/Privado.

1. Estrato laboral de los posgraduados / Opinión acerca de su situación laboral en dos años más

Con una confiabilidad del 95% (χ^2)=15,82, se puede concluir que existe una relación significativa entre la "Opinión acerca de su situación laboral en dos años más" de los posgraduados según Estrato laboral, siendo más optimistas los del Estrato laboral más alto.

En términos de expectativas (más que de Desgaste), los posgraduados de las capas laborales más altas alientan mayores Expectativas siendo más fatalistas los posgraduados peor posicionados en la escala laboral.

Vinculando estos datos con los que siguen -Estrato Laboral/Ambito público-privado- vemos que los sujetos de los Estratos laborales más altos se concentrarían más en las empresas privadas y tendrían mayores expectativas en relación con el futuro.

2. Estrato Laboral de los posgraduados/ Desempeño en el Ambito Público o Privado

Con una confiabilidad del 95% (χ^2)=11,31 ($p < 0.10$), se puede con-

3 No podemos detenernos aquí. Una versión completa puede verse en *Calidad y Universidad. Un estudio sobre graduados a la luz de un modelo multidimensional*. Mendoza: UTN/ Zeta, 2003.

cluir que existe una relación significativa entre el desempeño en el Ámbito Público o Privado de los posgraduados y el Estrato laboral. Los posgraduados de Estrato laboral más alto se concentran en *empresas privadas*. Los del estrato laboral medio, en cambio, están ocupados en su mayoría en el sector público.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas con ninguna otra variable de Desgaste.

Haciendo una síntesis sobre el cuadro que ofrecían en esta materia los posgraduados, globalmente considerados y sin mediar la variable Estrato Laboral:

- Fue llamativo, en primer lugar, que no hubiera desempleo en la muestra (solamente 1 sujeto), frente al 20% de desocupados hallado entre los graduados.

- La mayoría de los posgraduados trabaja en el sector público.

- No se mostraron fatalistas: el 63% opinó que la situación laboral iba a mejorar en dos años más, el 70% manifestó alentar expectativas respecto del futuro laboral (que mejoraría) y aunque no tienen esperanzas de crecimiento personal para el corto plazo, sí son positivos en relación con el mediano plazo y largo

plazo. En cambio, cuando se trataba de "crecimiento nacional", los niveles de pesimismo aumentan. Creen en sí mismos, no así en el país y, particularmente, por la situación socio-política.

Conclusión

El Fatalismo fue clásicamente asociado a las capas sociales más bajas y, estrictamente relacionado al ámbito laboral, el síndrome reaparece en este estudio⁴. Es interesante observar que en el mantenimiento de las Expectativas influye significativamente el hecho de desempeñarse en el ámbito privado; ámbito que, cada vez en forma más generalizada, recluta a su personal apelando a otras estrategias y reúne distintos perfiles psicológicos y en materia de competencias.

La cultura empresarial privada difiere ampliamente de la del Estado, la "tierra de nadie" y en donde poco cambio es posible en función de los factores psicosociales dominantes. La retroalimentación sistema-estructura aparece clara y en un país de alta terciarización, el problema asume connotaciones preocupantes por las respuestas psicológicas asociadas y su retorno sobre el mismo sistema nacional.

4 También en muchos otros análisis efectuados pero que escapan a la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, M. (2003). *Calidad y Universidad. Un estudio sobre graduados a la luz de un modelo multidimensional*. Mendoza: UTN/Zeta.
- Brill, P.L. (1984). *The need for operational definition of burnout. Family and Community Health*, 6, 12-24.
- Dagot, L. (2000). L'allégeance et l'internalité dans le travail d'aide à l'insertion socio-professionnelle : le cas du bilan de compétences. *Actes du Congrès AIPTLF*.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gangloff, B. (1995). La valorisation de la norme d'internalité : une hypothèse conditionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 1(1), 28-34.
- Mangote Adam, J.C. (1998). Síndrome de Burnout o síndrome de desgaste profesional. *FCM*, 5(8), 493-498.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). Maslach burnout inventory. *Manual Research Edition*. University of California. Palo Alto C.A: Consulting Psychologists Press. Cit. por Mangote, A., *op. cit.*
- Pines, A.M y Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- Seara, J. F. (1995). *Test de factores psicosociales*. Madrid: TEA.
- Seligman, M. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Seligman, M. (1991). *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires: Atlántida.

EXPECTATIONS AND "WEAKENING" OF WORK ORGANIZATIONS. AN ANALYSIS OF IMPACT

This research is comprised within the limits of University Quality Assessment and is concerned with the level of achievement reached by graduate students in the working world's present-day demands. Participants were graduate students from five different programs at UTN (National University of Technology) - Mendoza Division, who entered university in 1985 onwards, and who later got a post-graduate degree (Specialization or Master's) at the same university.

A qualitative methodology (interviews) was complemented with a quantitative one (a semi-structured questionnaire and tests on psychosocial factors.) The results of this research mainly focus on what we call "Weakening", since they show different characteristics according to age, work experience, education, expectations, work position. The findings become of interest in the frame of Social Psychology and in a special context as it is Argentina, where it is difficult for individuals to find a place in the labor market which fits both their education and expectation levels.

Key words: graduate students - weakening - expectations - working places

Datos y dirección de la autora: CONICET- UNCU. Paso de los Andes 983. Ciudad. Mendoza (5500). Teléfono: (54) (261) 4295287/4251901- E-mail: maparici@satlink.com.ar



LA MUJER. UNA NUEVA PEDAGOGÍA

Ana Galimberti

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional de Cuyo

El libro del Dr. Abelardo Pithod: *La mujer: una nueva pedagogía* que tengo el honor y el gusto de presentar es, sin duda, *un libro esperado*.

Y lo es por múltiples e importantes razones que se hallan en orden al discernimiento correcto de la naturaleza femenina, en sus niveles biológico, psicológico y espiritual, en vistas a la constitución de lo que su autor llama modestamente una antropología mínima pero capital de lo femenino. Pero, también lo es, en cuanto al discernimiento del núcleo ontoteológico que sustenta esta naturaleza así como por la irradiación que la misma proyecta a todas y cada una de sus acciones.

Y, *last but not least*, se trata de un libro esperado por una razón contextual que, nos parece, de la mayor importancia, esto es: que los ingredientes fundamentales de nuestra cultura contemporánea -desacralización, hedonismo, "liberación sexual", consensualismo extremo, entre otros- han crispado en términos insospechados la cuestión

de la creciente -y real- discriminación femenina, por una parte, y, por otra, el hecho no menos grave y complementario del anterior de una búsqueda de reparación planteada en términos de igualación, competitividad y, para ser más precisos, de conflicto de sexos.

Antes de iniciar su segunda mitad, el siglo XX entregaba a nuestra cultura, de la mano de Simone de Beauvoir, un libro que alcanzaría su máxima curva de inflexión en mayo del 68, hablamos de *El segundo sexo* (1949), libro que radicaliza el feminismo al punto de negar la misma femineidad. Desde entonces la confrontación o, mejor, el combate feminista no ha cejado arrastrando consigo, desde las últimas décadas del siglo pasado, el hecho no menor de una profunda crisis de identidad masculina con las consecuencias de inestabilidad no sólo "de los géneros", según la semántica actual, sino de estructuras fundamentales de la dimensión social, como es la familia.

La preocupación del Dr. Abelardo Pithod por la cuestión de una nueva pedagogía de lo femenino presenta en este libro un itinerario rico que se articula en nueve capítulos que pueden leerse con saber y *sabor* por las cuestiones específicas tratadas en cada uno de ellos así como por el grado de información, argumentación reflexiva y actualización que despliegan, a saber: *La Mujer y sus ventajas comparativas* (I, 9-29), *Ser Mujer y hacer de Mujer* (II, 31-42), *Imágenes de la Mujer en Occidente* (III, 43-57), *Otros perfiles de Mujer* (IV, 59-85), *La Mujer en el mundo del trabajo* (V, 87-104), *Hombre y Mujer: las relaciones de prestigio y poder* (VI, 105-118), *La libido y la Mujer* (VII, 119-132), *De la libido al Amor* (VIII, 133-146) y *Lo femenino como esencia-valor* (IX, 147-156). Si bien cada uno de estos capítulos guarda una vigorosa autonomía, se iluminan solidaria y recíprocamente desde los dos ejes conceptuales señalados arriba, el antropológico que apunta a configurar la identidad diferencial de lo femenino y el eje onto-teológico que constituye y despliega su fundamento. Ambos núcleos reflexivos son tratados a lo largo de todo el libro, desde las exigencias de un mundo culturalmente *otro*-no sólo nuevo- y alcanzan su acmé toda vez que se tiene en cuenta, por una parte, el contexto cultural en el cual esta nueva pedagogía es propuesta y, al mismo

tiempo, la constante de una estructura femenina cualitativa y contrastivamente diferente.

Veamos en primer lugar, aun cuando brevemente, algunos de los elementos constitutivos que hacen al eje antropológico, en el primer capítulo de este libro destinado a *La mujer y sus ventajas comparativas* ya que él mismo abunda en la consideración de las *diferencias cualitativas* a favor de la Mujer. Su tema y el recurso a la fenomenología en el tratamiento confirman nuestra afirmación inicial: el libro del Dr. Pithod es un libro *esperado*, que suscita *esperanza*. Así leemos:

“La nueva pedagogía de la mujer viene exigida por una nueva visión de lo femenino. Esta visión que asumimos es la resultante de un esfuerzo de *compatibilización* entre la imagen tradicional, despojada de las inevitables adherencias culturales de tiempo y lugar, con las expectativas actuales del rol femenino. *Nos mantenemos en el respeto por lo que creemos es la naturaleza de la mujer pero que debe realizarse en un mundo nuevo, y por lo tanto de maneras nuevas.* (...) Esta nueva pedagogía de la mujer *ansía* multiplicar las maravillas potenciales de su personalidad respetando los atributos de su condición femenina”¹

Y unas líneas más adelante, agrega: “Esta nueva pedagogía se basa en un hecho hasta hoy no bien entrevis-

1 Pithod, Abelardo (2003). *La Mujer. Una nueva pedagogía*. Mendoza: Dike, p.9. Las cursivas son nuestras.

to: *La mujer es, en varios aspectos, superior al hombre.*" (*Ibid.*: 10. Las cursivas son nuestras).

Sigue el desarrollo puntual de una *fenomenología biopsíquica* de la condición femenina, a partir de datos actuales destinados a probar esta afirmación en diversas instancias imbricadas unas con otras. Habrá que tener en cuenta, ante todo, una advertencia metodológica del autor, que es de la mayor importancia: "para percibir con justeza [ciertas distinciones] es preciso acostumbrarse a pensar fenomenológicamente en términos de más y menos y no en términos absolutos de sí/no." (*Ibid.*: 18)

Intentemos ahora revisar aun cuando sucintamente este capítulo.

1. Aspectos psicobiológicos

La primera de estas instancias: *Superioridad psicobiológica* confirma con base empírica y desde el aporte estadístico la potencialidad de la energía femenina, esto es de vigor vital o capacidad biológica de la mujer. Señala el A. que el propósito es tratar de "demitologizar aquello del 'sexo débil'" (*Ibid.*: 12) -y no de considerar esta cuestión desde un planteo médico teórico- ya que desde el pro-

ceso de gestación, para el cual está manifiestamente llamada la mujer hasta las tasas de longevidad actuales a su favor, así lo confirman, si se tiene en cuenta que al momento de nacer el número de varones es mayor, pero también lo es en los índices de mortalidad. La gran novedad actual es que las mujeres viven ya entre 5 y 7 años más que los varones.

El segundo punto: *La amplitud del campo de conciencia* subraya la capacidad del campo perceptivo o de conciencia psicológica de la mujer. El texto que sigue nos exime de todo comentario:

"... que ella atienda el e-mail y el fono, haga el pedido al super, se seque el pelo, cronometre el microondas para cenar a las 22,00 y pise la papi-lla del bebé, *todo al unísono*, tal la inveterada costumbre que al segundo sexo le viene de lo más antiguo y profundo, y que su ascenso al primero no logrará que transfiera al hombre. *No porque él se resista sino porque su pensamiento lineal no lo soportaría*".²

Un tercer momento que el autor designa: *Varón-varona*, y que nosotros sintetizamos como *necesidad profunda de gustar en la mujer*, señala la necesaria co-referencialidad entre los

2 Citado por Abelardo Pithod, *op.cit.*, p. 12, de un comentario a la obra de la antropóloga H. Fisher, *El primer sexo*, año 2000. Las cursivas son nuestras. La observación acerca de la amplitud del campo perceptivo de la Mujer tendrá un tratamiento puntual en el cap. V (*La Mujer y el mundo del trabajo*) en el que, a favor de la situación de la Mujer en el espacio laboral actual, algunos autores reconocen una capacidad femenina múltiple y relacional en la que sensibilidad e inteligencia co-actúan sinérgicamente. En palabras de la prestigiosa antropóloga Helen Fisher: "...las mujeres tienden a pensar en redes de factores interrelacionados, no en línea recta. He denominado este modo de pensar femenino 'pensamiento en red'." (Fisher, 2000, 23; Pithod, ed.cit., 96).

sexos. "Si alguno de ellos no existiera -afirma Pithod- no nos daríamos cuenta de que se puede ser humano de otra manera" (*ibid.*: 13). El punto es importante porque en el núcleo de esta consideración breve -que no obstante es retomada en varios de los capítulos siguientes- se subraya el aporte de autoestima fundamental para el equilibrio personal que trae el "gustarse" entre *partenaires*.

La expresión: "La mujer tiene un sistema cognitivo distinto del hombre" (*ibidem*) abre la importante cuestión acerca de la diferencia entre el sistema cognitivo de la mujer y el del varón. La distinción a tener presente es esencial pues ha traído algunos equívocos y controversias. En realidad, no se alude a diferencias en el funcionamiento lógico de la racionalidad, a las leyes lógicas del pensar que son unívocas sino al complejo funcionamiento de todas las facultades que se ponen en movimiento cuando conocemos concretamente, es decir, al funcionamiento psíquico en cada acto. "Las leyes lógicas, dice Pithod, son las mismas pero la estimativa o cogitativa de varón y mujer son diferentes, es decir funcionan diferentemente en el plano psicológico concreto y no lógico abstracto" (*ibid.*: 14). Punto de partida de la llamada 'intuición femenina', esta facultad puente entre sensibilidad e inteligencia parece alcanzar potencialidad máxima en la mujer. No obstante, el A. tiene cuidado en reiterar, una y otra vez, que se está hablando de "diferencias cualitativas, accidentales, no esenciales." (*Ibidem*)

Acerca de la *sensitividad femenina* se incluyen dos puntualizaciones importantes: 1) la sensitividad femenina parece ser más *concreta*, en el sentido de que su vida sensitiva aparece como más importante para ella que para el varón. Siguen advertencias indispensables a tener en cuenta toda vez que el "mecanismo de atracción" o, como señaláramos más arriba, el "deseo de gustar" actúa eminentemente en la mujer y puede acarrear confusiones -superposición o indistinción entre los planos espiritual y afectivo- en relaciones humanas que son siempre delicadas; y 2) la *agudeza* de la sensitividad femenina es máxima y hasta podría decirse holística. El ejemplo utilizado de la mirada hacia la nuca de una mujer y la experiencia común de su percepción inmediata de parte de ella, parece confirmar esta hipótesis. Por último, si se relaciona esta sensitividad *eminente y aguda* con la amplitud de campo de conciencia de la mujer ya aludido, se puede afirmar que hay en ella una potencialidad de atención *múltiple y anticipativa*.

Con referencia a la capacidad femenina que tiene que ver con el gusto por hablar, conversar, relatar, esto es, establecer vínculos comunicacionales a través del lenguaje, investigaciones relativamente recientes informan que a iguales condiciones de edad, clase social y nivel educativo, las mujeres cuentan no sólo con un mayor gusto por relacionarse de esta manera sino con un vocabulario más rico, una sintaxis más completa y una pronunciación más cuidada que los varones.

Abelardo Pithod recuerda, además, no sin una sonrisa, pensamos, lo del fraile dominico: "el hombre cuando habla se cansa, la mujer cuando habla descansa". Más allá del consenso aforístico que la frase despierta, importa tener presente una experiencia habitual: la mujer disfruta con la comunicación, el relato, el diálogo con el otro en un encuentro que es al mismo tiempo saludable en el más cabal de los sentidos. Señala A. Pithod: "Así la mujer se encuentra a sí misma y produce una cierta abreacción psicoterápica o catarsis, que significa descarga y objetivación emocional" (*ibid.*: 17).

Pero no todo es un *plus* a favor de lo femenino. En el caso de la *motricidad* hay notas científicas negativas: las mujeres aparecen como menos dotadas que los varones en este nivel. El consenso además lo avala -la crítica constante a la incorrección femenina o falta de destreza en la conducción de automóviles es un lugar común y, frecuentemente, no defendible. Pero la perspectiva científica permite también señalar -con estadísticas que lo prueban- que la tasa de accidentes femenina es menor que la de los varones. De la lectura de estos resultados se sigue que las señoras muestran "mayor control de la agresividad" en situaciones límites.

Un poco más adelante, Pithod recoge la *opinión de una experta*: se trata del aporte de una eminente psiquiatra y psicoterapeuta alemana, la

Dra. Christa Meves quien ha demostrado en sus últimas investigaciones (*La verdad libera*, 1995) que existen ciertas diferencias entre varón y mujer desde el nacimiento, a nivel hormonal y cerebral. Con lo cual la gran frase del Génesis: "Y Dios los creó hombre y mujer" recibiría, señala el A., cierta confirmación a los ojos de un cientificismo agnóstico. Se ha comprobado que los bebés de distinto sexo captan la realidad en forma diferente; en las bebés los sentidos del tacto, olfato y gusto -que son los más existenciales, es decir concretos- tienen un desarrollo precoz, no así en los varones que reaccionan más a los estímulos visuales. Dejando de lado el detalle de los resultados investigativos, el juicio de la Dra. Meves es "que la mujer tiene características que la facultan desde el nacimiento para la maternidad, rasgos que facilitan comprender los requerimientos naturales de un niño: mayor paciencia, mayor comprensión emocional, interés religioso... la predestinan".³

La reflexión conclusiva de Abelardo Pithod, en este sentido, conduce a una instancia relevante en cuanto a la diferencia comparativa a favor de la mujer: "habría que hablar -proponer- de la vocación femenina a la solicitud, al cuidado" (*ibid.*: 19). Este propósito es particularmente importante ya que será retomado, en su momento, al tratar la cuestión del substrato ontoteológico de lo femenino, pero

3 Citado por A. Pithod, *ob.cit.*, p. 20.

coloca a la Mujer desde ya en una instancia de cuidado de aquello que ha sido denominado en Occidente: *la humanitas*, es decir aquello que hace verdaderamente humano al hombre como especie, aquello que, sin embargo, expuesto a la libertad del hombre puede configurarse o desfigurarse.

Dejamos de lado instancias igualmente relevantes en este nivel de diferenciación cualitativa de lo psicobiológico, con ventajas comparativas a favor de la Mujer así como la consideración del resultado de investigaciones que validan todo el desarrollo. Por otra parte, y para colocar esta presentación en los términos planteados por el A., esto es, referidos a una nueva pedagogía para la Mujer, téngase en cuenta que toda vez que en este trabajo se alude a los "géneros" el supuesto fundamental es que se está hablando de *persona humana* con todos sus atributos, lo cual incluye, ciertamente, sus comportamientos naturalmente sexuados.

Para cerrar este punto, recordamos las palabras de Abelardo Pithod en un trabajo anterior citado por la Dra. Da Dalt de Mangione (2000) que tienen que ver con su preocupación desde hace varios años por la propuesta de una Nueva Pedagogía para la mujer, y que constituyen una síntesis breve y acabada de una cuestión delicada que no debe ofrecer fisuras a la interpretación. Citamos textualmente:

"Pithod (1995) advierte, entre otras, diferencias en el sistema cognitivo de hombre y mujer en su concreto funcionar. El hombre espíritu encarnado, señala el Prof. Pithod, conoce intelectualmente por medio de los sentidos, externos e internos, con imágenes, recuerdos, símbolos, afectos, estimaciones. Las leyes lógicas son las mismas [para hombre y mujer, se entiende]. Las diferencias en el hombre y en la mujer se dan a nivel de sensibilidad, afectividad y cogitativa. Se trata de diferencias cualitativas no esenciales, que fundan otras diferencias relacionadas"⁴.

2. El núcleo antropológico y su substrato onto-teológico

Este propósito se recrea a lo largo de todo el libro, pero recibe un tratamiento particular en los capítulos II (*Ser mujer y hacer de mujer*) y IX (*Lo femenino como esencia-valor*).

La ardua cuestión que abre el primero de ellos es presentada desde una puntualización acerca del carácter contextual de los roles del varón y la mujer:

"Los individuos, varones y mujeres, no entran en sociedad, en contacto social, sino como actores de un rol. Las interacciones sociales no se realizan de individuo a individuo, sino de comportamiento a comportamiento y estos son *siempre desempeños de algún rol* [...] cada sociedad, cada grupo humano, define las formas co-

4 Da Dalt de Mangione. El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética. En: *PSICO/PEDAGOGICA*, 4, 2000, citado por A. Pithod, *La Mujer...*, ed. cit., p. 28.

rectas de ser femenino o masculino, más allá de las determinaciones psico-biológicas.”(ob. cit.: 31-32).

Ahora bien, este hecho reclama, señala Pithod, preguntar al contexto actual qué está exigiendo a hombres y mujeres de esta época -y más especialmente a la mujer de hoy- en relación con los roles de cada uno. Esto definirá por un lado, el diagnóstico de exigencias contextuales y, por otro, la posibilidad de compatibilizar estas exigencias con la verdadera y real naturaleza de cada uno. Las preguntas que siguen pertenecen al autor y apuntan, ciertamente, a la mujer en orden a la recreación de una antropología femenina in-obviable para *Una nueva pedagogía de la mujer*. Podrá percibirse cómo las preguntas iniciales se abren en haces mayores y complejizan una cuestión de suyo compleja:

“¿Qué está pidiendo *el sistema socio-cultural de nuestro tiempo*, en nuestros países, a la mujer? ¿Qué espera de su desempeño? ¿Qué expectativas tiene de su rol de mujer, esposa, madre, educadora, profesional o trabajadora?

(...)

¿Cómo *ser mujer sin masculinizarse* de modo que maternidad y matrimonio sigan siendo esenciales para ella, y *sin que se neurotice* con rechazos inconscientes por las exigencias de nuevos valores? ¿Cómo ser excelente como esposa, madre y profesional, *sin sucumbir* en la empresa, o *sin descuidar* algunos de estos roles? ¿Podrá *competir* profesionalmente la mujer-esposa-madre con las mujeres no ca-

sadas o sin hijos? ¿Podrá *hacerlo* con los varones, sobre todo con los que no tienen o tienen poca carga familiar, o que la descargan en su mujer? Del otro lado, ¿cómo ser mujer *sin frustrarse* por no ser profesional, o simplemente por no poder trabajar afuera o no poder hacerlo full-time, o porque siendo profesional, se sienta a veces mala madre?” (Ibid.: 32-35. Las cursivas son nuestras)

Cuestiones muy arduas -dice el Autor- que apuntan al corazón mismo del hecho de *ser mujer hoy*.

Para poder esclarecer de qué modo estas preguntas deben ser comprendidas y sobre todo respondidas desde nuestra cultura actual, Pithod parte de la noción de Super-yo freudiana -tomada en un sentido suficientemente amplio- para poder explicar la existencia de instancias coercitivas de control cultural que obran compulsivamente aun cuando a un nivel no-consciente. Y observa que esta instancia fuertemente compulsiva -“Haz esto, logra aquello, evita lo otro. Debes, debes, debes”- no tiene que ver con la conciencia moral ni con los valores, pero fija normas muy fuertes desde un estrato no totalmente consciente de la personalidad.

Habría, así, ciertamente un juego entre el Yo moral, espiritual, y este Super-Yo cultural o social que determina las respuestas que hoy puedan darse a las preguntas iniciales. Por otra parte, si tales preguntas se formularan fuera de este marco cultural la respuesta alcanzada sería si no totalmente anacrónica al menos no comprensible, en gran medida, para la

cultura a la que, manifiestamente, pertenece.

De aquí que las preguntas precedentes, todas legítimas, puedan resumirse en una que es primera en este juego potenciado por una sociedad exitista y desarrollista que ha llevado a la mujer a una instancia de contradicción máxima: por una parte, su rechazo a una discriminación que opera dentro de los márgenes de una sociedad prioritariamente masculina -a la que por esa razón inicialmente rechaza- y, por otra parte, su carrera por alcanzar rangos cada vez mejor calificados desde la "emulación del modelo" compelida por los ideales no totalmente conscientes, de exitismo y voluntarismo radicales profundamente inculturizados, hoy.

La pregunta inicial, entonces, en los términos señalados, sería: ¿cómo tener éxito profesional hoy -lo cual en nuestra cultura contemporánea, al menos por ahora, quiere decir al modo masculino- siendo esposa y madre? Desde allí -desde este contexto próximo- habría que intentar responder en una consideración que sin abolir lo que de suyo es esencial, a saber, la naturaleza misma de lo femenino, la observe en toda su dignidad pero también en toda su insondabilidad, para así poder quizá percibir más acabadamente qué modalidades alternativas debe la sociedad hacer lugar para que la naturaleza femenina con todas sus "maravi-

llosas potencialidades", como quiere Abelardo Pithod, cumpla acabadamente su servicio primero: el de su maternidad, en la procreación y cuidado de sus propios hijos, sin autodestrucción, y, luego, en la irradiación sobre esa familia mayor que es el espacio social, para que ambas, hogar y sociedad, se vuelvan verdaderamente habitables.

La respuesta firme de Abelardo Pithod es: "lo primero es ser mujer". Ahora bien, en orden a una antropología de lo femenino ser mujer significa, en esta perspectiva, reconocer el núcleo entitativo de la mujer como persona humana en la solicitud, el cuidado diligente, la vigilia, el desvelo *hacia* y *por* el otro, en una consideración que fundada en el juicio de Aristóteles: "vivir en los vivientes es su ser" (*De Anima*, II c a, 415 b 15) hace posible comprender la identidad profunda entre *solicitud* y *femenidad*. De donde se sigue que esta actitud existencial primaria de la mujer como solicitud procede de la totalidad de su ser psicobiológico-espiritual. Al proyectar a lo femenino el aforismo heideggeriano: "el hombre es el pastor del Ser", esto es, reconociendo en la mujer a la "pastora de la Vida", Pithod funda su antropología de la mujer en un principio ontológico que se expresa máximamente en la tesis de la *asunción eminente de las Formas*. Ya en su enjundioso estudio sobre *el alma y el cuerpo*⁵, Abelardo

5 Pithod, A. (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis biológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Pithod enseñaba que gracias al principio de los grados metafísicos del ser, el compuesto sustancial alma-cuerpo puede ser iluminado por la tesis mencionada, de modo que es posible comprender y demostrar cómo el hombre es totalmente humano aun en su biología. Ahora bien, si como se ha observado a lo largo de todo este libro, la maternidad está biológicamente predeterminada en la mujer, y si como se ha señalado antes ese nivel físico corpóreo es asumido por una forma superior, tal es el alma espiritual, se entiende cómo la maternidad biológico-espiritual se hace una con la *solicitud*, cuyo modelo primero es la *caritas* o cuidado amoroso de aquello que de más humano hay en el hombre. Las palabras de Abelardo Pithod son extremadamente precisas y claras:

“Esta *asunción* eminente de lo biopsíquico por lo espiritual abre un abismo con lo que el mismo fenómeno significa en el animal. La esencia de lo femenino no nace del cuerpo y luego afecta al espíritu. No. Nace del alma (espiritual) y compromete la totalidad del ser humano... (...) 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, ... Su rol maternal se extiende a todo lo que vivencia y a todo lo que hace”⁶.

Este principio capital de una antropología femenina indispensable al proyecto de una nueva pedagogía para la mujer, raigalmente fundado en el principio ontológico de la *asunción eminente de las formas*, muestra, por una parte, la naturaleza cualitativamente diferente en grados y matices en cada mujer, en cada biografía, en cada historia personal. Pero señala, al mismo tiempo, que esta -su naturaleza-determina para sí un camino de realización -aun cuando contextualizada- que no puede ser desvirtuado a riesgo de perecer como mujer en el intento. Aquel *cuidado* del otro, del que habla Abelardo Pithod en varios momentos de este libro refiere esencialmente al carácter de *alma mater*, alma nutricia, forma sustentadora de la *humanitas* que permanece y a la que hay que volver para poder discernir con inteligencia y distanciadamente ese rostro cólico con el que tantas veces se manifiesta nuestra cultura.

“La existencia se vuelve destructiva cuando rompemos los secretos lazos con las esencias, entendidas como *ser lo que se es*. La infidelidad a lo que somos destruye -se vuelve esquizofrénica”. (*Ibid.*: 40)

Pero avancemos todavía más en la argumentación del Autor acerca de una de sus observaciones reiteradas con respecto a la mujer, tal es: su afán permanente de gustar. Y bien, Abelardo Pithod atento siempre a sus búsquedas, recoge en este caso una

observación de Monseñor Jorge Lona quien señalara en alguna ocasión "que es misión de la mujer *hacer más grata la vida*". En efecto, aquel primer afán de gustar que pudo haber quedado circunscrito a la alteridad de los partenaires y a su valor positivo en la configuración de las respectivas autoestimas, o bien a una afabilidad que naturalmente se despliega en su capacidad de adaptación y de establecer relaciones vitales, aquí alcanza un plus de significación ya que este afán de agradar, afirma Pithod, se corona y perfecciona de manera eminente en el cometido superior que mueve a la mujer a hacer grata la existencia en un mundo hostil. La mujer es vista así, en aquello que substantivamente es: como un núcleo de luz, un punto de retorno, un faro, una guía ascensional para ciegos sumergidos muchas veces en un aparente remanso de oscuridad.

Esta cuestión es retomada, por último, en el capítulo final (*Lo femenino como esencia-valor*) y prolongada en una meditación de nivel teológico. De aquí que desde el comienzo habláramos de dos ejes profundamente articulados entre sí y solidariamente al resto de los capítulos.

A partir del estudio del sugestivo título "el mundo del cuidado", un capítulo de la obra de F. Buytendijk, *La mujer. Naturaleza, apariencia, existencia*⁷, tiene lugar un nuevo

giro en la consideración de la esencia del varón y la mujer, siempre desde una aproximación fenomenológica, así como de los roles o valoraciones que estos van recibiendo epocalmente.

Si bien se acepta el hecho plausible de que la diferencia esencia-valor femenina respecto de la masculina haya podido ir desdibujándose a lo largo del siglo XX, se asegura que aún hoy es perfectamente viable ver cómo el modo de estar en el mundo, de encarar la realidad, es manifiestamente diferente entre varón y mujer. Para aquel, la realidad es abordada como *trabajo*; para ella, en cambio, la realidad toda es abordada como *cuidado*. La experiencia lúdica infantil es constante: el pequeño varón de finales del s. XX sigue cumpliendo con los rituales del ingeniero que desarma sus juguetes mientras que la niña, en cambio, mantiene una actitud de delicadeza y cuidado, muchas veces reparadora.

En suma, la tesis de Buytendijk -a la que adhiere explícitamente Abelardo Pithod en este capítulo, pero que ha ido recreando gradualmente como hitos a lo largo de todo este libro- no deja lugar a dudas: "el ser auténticamente masculino o femenino es una forma espiritual de ser"⁸.

Ahora bien, como es habitual en la escritura de Abelardo Pithod los temas se van anunciando y engarzando gradualmente hasta cristalizar en un

7 Buytendijk, F. (1979). *La mujer. Naturaleza, apariencia, existencia*. Madrid: Revista de Occidente.

8 Pithod, A., *ed.cit.*, p. 150.

momento dado. Con esta cuestión ocurre algo semejante. Al cerrar el capítulo segundo: *Ser mujer y hacer de mujer* la referencia a la mujer como *pastora de la Vida* y cuidadora de la *humanitas* no sólo estaba presente sino que -y de hecho lo omitimos para señalarlo precisamente aquí- fue referida a las siguientes palabras de Juan Pablo II en su *Christi fidelis laici* (nº 51, 1988):

“Dios creador ha confiado el hombre a la mujer. Es cierto que el hombre ha sido confiado a cada hombre, pero lo ha sido en modo particular a la mujer, porque precisamente la mujer parece tener una *específica sensibilidad* -gracias a su especial experiencia de maternidad- *por el hombre* y por todo aquello que constituye su verdadero bien, comenzando por el valor fundamental de la vida. ¡Qué grandes son las posibilidades y las responsabilidades de la mujer en este campo”. (*Ibid.*: 39)

En este último capítulo, el Autor recobra el tema y transcribe estas palabras elocuentes de Juan Pablo II en su *Mulieris dignitatem*:

“La fuerza moral de la mujer, su fuerza espiritual, se une a la conciencia de que Dios le confía de un modo especial al hombre, es decir al ser humano” (*ibid.*: 149).

Aquí señorea, otra vez, con máxima luminosidad esa nominación de la mujer como “pastora de la Vida”, cuidadora de la *humanitas*.

No es casual, que en este punto de inflexión final del trabajo, Abelardo Pithod trate en un apartado específico el tránsito mismo de su meditación: *De la fenomenología a la ontología* y lo hace desde un diálogo vivo con la filósofa argentina Dra. M. Lukac de Stier quien plantea en un artículo publicado en la Revista *Diálogo*⁹ preguntas altamente estimulantes como ¿cuál es la estructura y dinámica de ser-mujer ontológicamente hablando?

El punto de partida de la Dra. Lukac de Stier, contextual, avanza un diagnóstico importante sobre nuestra cultura contemporánea a la que define como “un mundo hiper erótico, pero asexual”. Una segunda afirmación penetra en el núcleo de la pregunta señalada arriba y despliega un argumento ontológico coincidente con el desarrollo global de las reflexiones de Pithod acerca del “diferencial” femenino. Así afirma la Dra. M. Lukac: “existe una distinción natural entre lo femenino y lo masculino: una diferencia biológica, psíquica, espiritual y ontológica entre hombre y mujer”. Lo interesante aquí es el encuentro de dos investigadores quienes, epistolarmente, reconsideran una cuestión, ciertamente, densa y argumentativamente compleja tratando, una y otra vez, de observar, considerar, revisar, por último, desarrollos que en el caso de Pithod están presentes no sólo a lo largo de todo

9 Lukac de Stier, M. El feminismo frente a la vida y a la cultura. En: *Diálogo*, 3, 1996, XIV, cit. Por Pithod, *La Mujer...ed.cit.*, p. 152.

este libro sino que han recibido un tratamiento extenso y puntual en *El alma y su cuerpo*. No es frecuente asistir a la experiencia investigativa en acto, y este es el caso. Las últimas páginas de este libro muestran en Pithod a un investigador de raza, alguien que en el tramo final de un trabajo revisa serenamente el núcleo y propósito investigativo que lo guiaron, a la luz de un nuevo aporte. La apertura de espíritu y la serenidad de juicio en el diálogo intelectual referido por el Autor contribuyen, sin lugar a dudas, al acrecentamiento del conocimiento y lo hacen desde una notable, estimulante e inapreciable experiencia del pensar.

La Mujer. Una nueva pedagogía se cierra con un apartado destinado a la *Teología de la Mujer*. Se trata de un desarrollo breve sobre el misterio teológico de la femineidad. Dejo en la memoria del lector atento las pala-

bras entrañables de Abelardo Pithod quien cierra el tema de la Mujer desde el horizonte de sentido de una Historia fundamental:

"Ella [la Mujer] está al comienzo de la historia y al mismo tiempo al fin de la historia. Ella fue la que primero mató a Dios, pues el pecado es, en cierto sentido, (...) la muerte de Dios y lo que Lo expulsa del mundo. *Él no bajará ya más al ponerse el sol a conversar con los hombres*. Pero la Mujer es también la que Lo hará reentrar al mundo humano gestándolo en su vientre. En este sentido, la mujer es alfa y omega de la historia. Misterio teológico, penumbroso, pero más esplendente que la luz de mediodía. Así es la mujer también, penumbrosa, pero llamada a ser más clara que la luz del mediodía en la Persona de la primera entre todas las mujeres"¹⁰.

La Dra. Ana Galimberti de Padrón es Doctora en Letras románicas por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica).

Es profesora efectiva del Departamento de Francés de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo.

Es directora del Instituto de Francés, del mismo Departamento y Facultad.

Es directora de proyectos de investigación en el área de su especialidad.

Ha sido acreedora al premio Investigación y Transferencia otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, año 2002.

Es miembro actual de la Comisión de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la misma Facultad y Universidad.

Entre sus libros se destacan: La Poética de Pierre Emmanuel; Marcel Proust. Estudio de la estética de A la búsqueda del tiempo perdido y Albert Cohen: El libro de mi madre, primera práctica fonética-textual con soporte auditivo producida en el país, año 2002.

10 Pithod, A., ed.cit. pp. 155-156. Las cursivas son nuestras.

LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL APRENDIZAJE

*Ascensión Macías, Carla Maturano y Palmira Calbó Torné
IIECE - FFHA - Universidad Nacional de San Juan*

Este trabajo se vincula con los procesos metacognitivos de control y regulación de la comprensión cuando los estudiantes leen un texto científico. Examinamos las estrategias de monitoreo de la comprensión en actividades vinculadas con la lectura y cómo los alumnos solucionan los posibles problemas que surgen cuando utilizan un inadecuado control de la comprensión. Nos referimos a algunos de los trabajos de investigación del proyecto "El aprendizaje a partir de textos científicos: la importancia de comprender y controlar si se comprende". Las actividades desarrolladas en el marco del mencionado proyecto, además de la investigación propia con estudiantes de distintos niveles, nos han permitido comprobar que concretando acciones en el aula se puede contribuir a revertir las deficiencias en el plano de la metacognición.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, aprendizaje, lectura, textos de Ciencias.

Algunos estudios actuales sobre la metacognición

Conceptualmente, la metacognición es la cognición de la cognición. Baker (1994), Brown, Armbruster y Baker (1986) y Otero (1998) hacen referencia a Flavell como el teórico que inicia el empleo de este término, quien considera que la metacognición

involucra los conocimientos y creencias acumulados a través de la experiencia y que se han almacenado en la memoria. Los conocimientos pueden ser sobre personas, tareas o estrategias (Flavell, 1976; 1996).

Hacker (1998) afirma que el foco de atención de los aspectos teóricos de la metacognición que dominaron la investigación metacognitiva desde

la década del 60, está variando hacia una fuerte atención a su aplicación educativa. Muchos investigadores, convencidos de la relevancia que la teoría metacognitiva tiene para profesores y estudiantes, están cambiando desde la teoría a la práctica, desde el laboratorio a la clase. Ante la pregunta sobre por qué en educación debemos prestar especial atención a las habilidades metacognitivas, precisamos que la metacognición y sus aplicaciones educacionales constituyen un campo de investigación que se mantiene activo y sigue creciendo para dar respuesta a las nuevas demandas de "aprender a aprender" y de "enseñar a aprender" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Mateos, 2001). Sabemos que los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje si conocen y se dan cuenta de sus propios pensamientos cuando leen, escriben y resuelven problemas en las actividades de aprendizaje. Esto solucionaría algunos problemas que se han detectado en los alumnos de Ciencias y que se deben a que aplican criterios de comprensión limitados, dado que no siempre son capaces de darse cuenta de que sus dificultades son problemas de comprensión, es decir, no saben que no saben (Campanario y Moya, 2001).

El uso de los procesos metacognitivos por parte del sujeto depende de sus características y de su predisposición y acercamiento a aprender. Vermunt (1996) ha realizado estudios cualitativos en los que ha encontrado grandes diferencias entre los estudiantes en la manera en

que llevan a cabo las funciones de aprendizaje en sus estudios regulares. Los resultados muestran diferentes actividades de pensamiento utilizadas para aprender que dependen de causas internas y externas. Las causas internas conciernen principalmente a los modelos mentales de aprendizaje del estudiante, las orientaciones del aprendizaje y la habilidad en el uso de las actividades de aprendizaje. Los modelos mentales de aprendizaje y las orientaciones del aprendizaje influyen en la manera en que los estudiantes interpretan, valoran y usan las instrucciones. Las causas externas, que influyen en el modo en que los estudiantes aprenden, tienen que ver principalmente con las estrategias instruccionales.

Las personas que son conscientes de sus procesos metacognitivos, poseen autonomía para aprender y resolver problemas. Dichos procesos podrán referirse al qué, cómo, cuándo, dónde y por qué encaran situaciones de aprendizaje y cómo se pueden resolver los problemas que surjan. Esto les permitirá, con el tiempo, llevar a cabo procesos cognitivos más complejos.

Según lo expuesto anteriormente, la cuestión de la metacognición es compleja y se ha ido enriqueciendo con distintos aportes teóricos y epistemológicos. El paradigma cognitivo aporta el conocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos. En algunos casos específicos, brinda conocimiento sobre el control y autorregulación y sobre los modelos de entrenamiento en estrategias.

Si la metacognición implica el monitoreo activo y la consecuente regulación e instrumentación de ciertos procesos, estos deben orientarse al servicio de alguna meta u objetivo concreto, como la lectura (Otero, 1998). Podemos distinguir en el control metacognitivo de la lectura tres tipos de procesos que se ponen en marcha: antes, durante y después de leer.

Ante esta perspectiva tan amplia y de destacado desarrollo en los últimos años, consideramos importante distinguir entre conocimiento metacognitivo y uso de estrategias metacognitivas en el área de la lectura de textos científicos.

Conocimiento metacognitivo

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento de nuestras cogniciones. La cognición es cualquier operación mental como: percepción, memorización, comunicación, imaginación, entendimiento, recuerdo, atención, lectura, escritura y comprensión. En consecuencia, la metacognición implica el pensamiento sobre nuestra propia percepción, entendimiento y sobre el resto de las operaciones mencionadas. Las variadas cogniciones acerca de la cognición se pueden denominar «metapercepción», «metacompreensión» y «metamemoria». La «metacognición» sería el término superordinado de los otros precedidos por «meta» (Garner, 1987). Por lo tanto, es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales e implica saber cómo se realizan, cuándo hay que

usar una u otra y qué factores ayudan o interfieren en su operatividad, entre otros aspectos. Podemos sintetizar afirmando que el conocimiento metacognitivo hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos.

Estrategias metacognitivas

El término estrategia se usa en muchos estudios en la ciencia cognitiva e implica una acción humana (comportamiento controlado, consciente e intencional) orientada a una meta (van Dijk y Kintsch, 1983).

Las estrategias metacognitivas son experiencias cognitivas o afectivas que están relacionadas con las tareas cognitivas. Pueden ser cortas o largas, simples o complejas, pueden producirse en cualquier momento (antes, durante o después de un esfuerzo cognitivo) y están al servicio de diversas funciones útiles de las tareas cognitivas que pone en marcha el sujeto que las utiliza (Flavell, 1996).

La función de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la tarea o sobre el propio progreso cognitivo. Permite desplegar recursos para evaluar y remediar una falla cognitiva percibida. Las personas que emplean operaciones metacognitivas son capaces de planificar y fijar sus objetivos y proceder a la elección de las estrategias que usarán. Durante el proceso, monitorean constantemente sus progresos y verifican si están en la dirección correcta. También evalúan si los objetivos

logrados son los que se habían propuesto. En general, podemos agregar que cualquier estrategia cognitiva que se pueda utilizar para controlar el estado de los propios conocimientos o el estado de la propia comprensión tiene una dimensión metacognitiva.

Estrategias metacognitivas y su aplicación en la lectura

Las estrategias metacognitivas actúan para regular la comprensión lectora, lo cual implica:

- el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y
- la autorregulación de la actividad mental (cómo se debe leer para lograr ese objetivo y cómo controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta).

Ambas cuestiones están estrechamente relacionadas y determinan la finalidad que se busca al leer. Son importantes en la formación de habilidades de comprensión lectora y necesarias porque frecuentemente encontramos que los estudiantes de los diferentes niveles educativos no comprenden lo que leen. Las diversas estrategias de procesamiento de textos requieren diferentes grados de control por parte del lector. Una de las fuentes de diferencias individuales entre buenos y malos lectores consiste en el repertorio disponible de estrategias de procesamiento y en la eficacia con que se utilizan (Campañario y Otero, 2000).

El lector hábil es capaz de identificar señales indicadoras de qué tipo de texto está leyendo, lo que le permite luego hacer inferencias,

monitorear lo que lee, aplicar *feedback*, entre otras actividades. En cambio, la pobreza de las estrategias de algunos estudiantes determina que sean lectores novatos, con escaso o ningún dominio de estrategias metacognitivas.

Estudios sobre los problemas metacognitivos en el aprendizaje a partir de textos

Las graves deficiencias de los estudiantes en la comprensión lectora han sido detectadas en muchas investigaciones realizadas en estos últimos años. Se ha encontrado que los lectores menos hábiles tienen un conocimiento metacognitivo muy limitado dado que, en muchos casos, no tienen conciencia de sus propios errores (Otero y Kintsch, 1992). La capacidad para detectar los errores durante la comprensión se desarrollaría con la edad y la instrucción.

Los instrumentos utilizados en las investigaciones para la evaluación del conocimiento metacognitivo son las entrevistas estructuradas, consistentes en un conjunto de preguntas en el caso de los niños y cuestionarios e inventarios de lápiz y papel para personas mayores (Mateos, 2001). Estos instrumentos les permiten a los investigadores indagar los conocimientos generales de los lectores o evaluar sus conocimientos metacognitivos en situaciones concretas. Palincsar y Brown (1997) encuentran que, si bien las preguntas permiten examinar las exigencias de la lectura y las propias habilidades lectoras, hay una brecha entre lo que se dice que se hace y lo

que realmente se hace al leer. Para esto se pueden usar las entrevistas u otros procedimientos como son "pensar en voz alta", evaluar la propia confianza para utilizar lo aprendido en el texto, comparar y ordenar situaciones presentadas en forma gráfica o en forma de video, entre otras.

En los estudios se les pide a los lectores que informen -en forma oral o escrita- acerca de lo que han hecho y pensado durante la realización de las actividades solicitadas. Diversos investigadores postulan el uso de cuestionario para estudiar el procesamiento que hacen los alumnos de la información del texto (Otero, 1995 y 1997; Otero y Campanario, 1990; Vidal Abarca, Gilabert y Rouet, 1998).

Hay muchas variables que pueden intervenir en esta conciencia de la propia comprensión, también condicionada por la influencia de la representación externa: lingüística o analógica (Caldeira, Macías, Maturano, Mendoza y Otero, 2002). Estos estudios están proporcionando información de la incompreensión desde dos fuentes: información obtenida de una representación lingüística externa, como es el uso de un texto, u obtenida de una representación analógica externa que provee, por ejemplo, una película. La metodología aparece influenciada por la dificultad para acceder conscientemente a los propios procesos cognitivos y metacognitivos, por la fluidez verbal de los sujetos y por las pistas y refuerzos que el examinador proporcione al sujeto durante la recogida del protocolo. Hay coincidencias en que la

metodología de la investigación para indagar los procesos de control que ejercen los sujetos sobre su propia actividad, a veces, es limitada.

Como ejemplos particulares de estudios realizados, destacamos la tarea de Otero y colaboradores (Otero y Campanario 1990; Otero y Kintsch, 1992; Otero, Campanario y Hopkins, 1992; Caldeira y otros, 2002; Otero, 1998; Otero, Ishiwa, Macías, Maturano y Caldeira, 2003) que han estudiado, en el área de la metacognición, las habilidades de monitoreo de estrategias en estudiantes de Ciencias. Uno de los aspectos analizados es la regulación en el marco del *paradigma de la contradicción*. El monitoreo de la comprensión que hacen los lectores cuando detectan inconsistencias en textos de Ciencias manipulados y la identificación de las estrategias puestas en juego en el proceso varían según el lector. La detección de una contradicción se considera como señal de un monitoreo adecuado de la comprensión. Algunos estudios evidencian que los estudiantes, a veces, reparan la contradicción por sí solos y no expresan la dificultad aún cuando se les instruye para que lo hagan (Otero y Campanario, 1990). Han advertido diferencias individuales y de edad en la detección de contradicciones en los textos, así como diferencias que dependen de otras variables, tal como el tipo de inconsistencia. También han dado cuenta de varias formas en que los lectores dejan pasar las contradicciones en un texto o las justifican, sin tener que introducir nuevos

mecanismos explicativos (Otero y Kintsch, 1992).

Los lectores, las dificultades lectoras y el aprendizaje de estrategias

Los lectores que notan un problema de comprensión, como puede ser una contradicción en un texto, ponen en marcha una variedad de procedimientos y de arreglos (o regulación) para resolver el problema (Otero, 1998). Para esto realizan el intento y a veces fallan en tomar la decisión apropiada. Tratan de subsanar la dificultad por medio de estrategias inadecuadas tales como:

- ignoran, en forma consciente, la dificultad o la "resuelven" de manera inapropiada mediante inferencias injustificables (Baker, 1994; Otero, 1998);
- usan pautas de pensamiento y razonamiento cotidiano en contextos científicos (Otero y Campanario, 1990), entre otras.

En la comprensión de un texto influyen también las características del aprendiz, del texto, de la tarea y del contexto, cuya influencia es predominante en el procesamiento de textos de Ciencias (Alexander y Kulikowich, 1994). Algunos de los factores destacados por estos autores son la presencia de contradicciones explícitas en el texto, la dependencia del lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje y de la autoridad epistémica (respeto sobre el grado de conocimiento e idoneidad de la palabra escrita) (Cuerva y Otero, 1996; Otero, 1998).

Muchos autores marcan la importancia de estimular el desarrollo y ad-

quisición de habilidades metacognitivas en las diferentes tareas de aprendizaje (Chrobak, 2001; Elosúa de Juan, 2000). Elosúa de Juan sostiene que es conveniente enseñar las diferentes estrategias para lograr la comprensión, memoria y aprendizaje de textos. Con este objetivo es necesario instruir en la utilización de dichas estrategias y su empleo en ocasiones que se consideren oportunas y relevantes. El uso de las mismas debe permitir al lector tomar conciencia de su propia manera de comprender para lograr así controlar sus propios procesos de comprensión. Los profesores podemos promover esta toma de conciencia enseñando a los estudiantes estrategias eficientes de resolución de problemas de lectura y reflexionando sobre las habilidades cognitivas y metacognitivas que deben poner en juego. Además, el desarrollo del control metacognitivo abarca el componente procedimental de la metacognición y se relaciona con el uso que hacemos del conocimiento sobre nuestra propia actividad cognitiva (Mateos, 2001).

Los recursos que favorecen la metacognición en la enseñanza de las Ciencias

Campanario (2001a) y Chrobak (2001) proponen favorecer en el alumnado el uso de estrategias metacognitivas usando los mapas conceptuales como instrumentos metacognitivos. Entre las actividades aconsejan que el docente proporcione a los alumnos un mapa conceptual para que justifiquen las relaciones y

conceptos que aparecen, expliciten y clasifiquen las relaciones entre los conceptos a través de una taxonomía, corrijan errores o relaciones inadecuadas, reduzcan el contenido del mapa sintetizando la información, sugieran mejoras en la construcción, entre otras. En todos los casos, se propone insistir en el conocimiento por parte del alumnado acerca de sus propios conocimientos y sus procesos de control y gestión del conocimiento.

Otro instrumento que se puede utilizar con este objetivo es el mismo libro de texto que se emplea en las clases. Campanario (2003) propone aprovechar los errores e imprecisiones de los libros de texto de Ciencias para ayudar a los alumnos a aprender a aprender, o a aprender sobre su propio aprendizaje. Los aspectos metacognitivos involucrados en este recurso no se refieren sólo al control de los propios procesos cognitivos sino que abarcan las concepciones epistemológicas sobre la ciencia y el conocimiento científico. Se logra con su aplicación una mayor confianza en los propios conocimientos y una actitud más crítica. Las actividades sugeridas con este objetivo son: buscar la teoría que está detrás de cada dato experimental; aprender por qué las definiciones y afirmaciones sobre hechos se recuerdan mejor; tomar conciencia del carácter constructivo del aprendizaje; identificar la estructura retórica del texto; calibrar la propia comprensión y analizar los niveles de generalidad de las explicaciones y modelos científicos (Campanario,

2001b).

Si bien existen programas explícitos de instrucción en el uso de estrategias metacognitivas, hay otros recursos generales en la enseñanza de las Ciencias compatibles con el desarrollo y aplicación de estrategias metacognitivas como son: aprendizaje como investigación a través del planteo de situaciones problemáticas abiertas, conocimiento de los objetivos del proceso de enseñanza para que los estudiantes encuentren sentido a algunas de las actividades que realizan, insistencia en la problemática del conocimiento, aplicación de los conocimientos científicos a la realidad cotidiana, desarrollo de enfoques multidisciplinares, uso adecuado de la bibliografía y utilización de la evaluación como instrumento metacognitivo (Campanario, 2000).

Es posible notar que las propuestas que los profesores podemos llevar al aula para fomentar la metacognición y el uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias son diversas, aunque muchas de éstas necesitan investigaciones rigurosas para contrastar su efectividad en distintas situaciones y con diferentes alumnos (ibid).

Nuestras investigaciones sobre los problemas metacognitivos

El equipo de trabajo del cual formamos parte, lleva varios años dedicado a la investigación de las estrategias cognitivas y metacognitivas que ponen en juego los alumnos cuando leen textos científicos. Hemos realizado pruebas de investigación en di-

ferentes niveles educativos sobre problemáticas diversas y talleres de reflexión y enseñanza de estrategias lectoras para docentes y alumnos.

Indagando sobre el concepto de lectura, su finalidad y sobre algunos aspectos de la metacognición, hemos encontrado que las acciones de los alumnos cuando leen parecen orientarse a la obtención de significados y su objetivo, al aprendizaje y obtención de información. En muy pocos casos manifiestan que lo hacen para distraerse, lo que muestra la falta de incentivo para realizar esta tarea de manera autónoma. En lo que se refiere a las estrategias metacognitivas, las preferidas por los estudiantes fueron resumir y expresar oralmente para evaluar su comprensión. En la fase de regulación marcan la importancia de releer, consultar libros, consultar a los compañeros y formular preguntas (Macías, Soliveres y Maturano, 1998).

En una experiencia con alumnos universitarios de diferentes carreras (Maturano, Soliveres y Macías, 2002), encontramos que es limitada la comprensión de un texto científico que contiene una contradicción y no está acorde con lo que se espera para alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto expositivo. Detectamos un escaso número de buenos lectores capaces de realizar una serie de actividades en forma correcta. El porcentaje de alumnos que manifiesta haber encontrado la contradicción en el texto es inferior a los que indican haber teni-

do obstáculos en su comprensión. Esto parece sugerir que las relaciones semánticas que son necesarias para la coherencia de un fragmento del texto no son necesariamente computadas por el lector, lo cual coincide con otras investigaciones como las de van Oostendorp y Zwaan (1994). Notamos falta de dominio de integración de lo que se lee, es decir, de la consideración global de la información del texto, lo cual podría deberse a la autoridad que se le asigna a la palabra escrita proporcionada por el docente, que desanima al alumno a discrepar con ella.

En otra investigación (Maturano, Mazzitelli y Macías, 2003) focalizamos la atención en evaluar cómo los alumnos (niveles Polimodal y Universitario) verifican la consistencia de los textos que leen y si esto se relaciona con la comprensión que logran. Analizamos también la influencia del orden en que se presenta la información contradictoria en el texto. Muchos estudiantes no detectan la contradicción y asignan mayor peso a la primera información que se les proporciona, sea esta correcta o no. De los resultados obtenidos podemos inferir un problema frecuente en la enseñanza estudiado también por Otero (1992): los estudiantes muchas veces no son conscientes de que no están aprendiendo. Esto significa que al leer un texto y evaluar la propia comprensión la consideran muy buena y sin embargo no son capaces de redactar la idea principal ni tampoco de relacionar las ideas del texto entre sí a fin de determinar su consisten-

cia. Un porcentaje considerable de alumnos de ambos niveles no ha realizado controles efectivos de su comprensión o se ha conformado con hacerlo sólo en un plano lexical.

En otro estudio (Macías, Manganiello, Maturano, Soliveres y Menikheim, 2001), comparamos las estrategias que utilizan alumnos de dos universidades y analizamos cómo influye el contexto y la autoridad epistémica de la fuente en la evaluación de la comprensión de un texto de Ciencias en el que se ha incluido una contradicción. Los resultados muestran que el proceso de reflexión metacognitiva es más profundo cuando el lector se enfrenta con un material de mayor autoridad epistémica (un formato tipo libro de texto). Respecto del contexto, hemos encontrado la dependencia de los resultados respecto de la clase en que se desarrollan las actividades: las clases de Ciencias favorecen el rendimiento y la reflexión sobre el texto científico presentado si se lo compara con el obtenido en una clase de Idiomas; no hay grandes diferencias en la comprensión dependientes de la universidad o carreras.

La enseñanza de estrategias metacognitivas y el aprendizaje de los estudiantes

El conocimiento de las dificultades de los estudiantes nos ha llevado a promover en el aula la adquisición de habilidades de comprensión lectora a través de la ejecución de ciertas estrategias. Debemos guiar a los estudiantes para que tomen conciencia

de los logros y fallos personales durante el proceso de la comprensión de textos. La utilidad de la aplicación de las estrategias lectoras está en función de que el alumno logre evaluar y regular su propia comprensión. Consideramos que los mecanismos que se ponen en juego en estos procesos hacen necesario que los docentes nos comprometamos activamente instruyendo a los estudiantes en la adquisición e implementación de estrategias que apunten a un dominio en los aspectos cognitivos y metacognitivos, ambos estrechamente vinculados (Maturano, Soliveres y Macías, 2002).

Aunque en muchos casos son alentadores los resultados que se obtienen en instrucción acerca de las estrategias cognitivas y metacognitivas, no debemos olvidar que la adquisición del conocimiento metacognitivo no garantiza el aprendizaje ni la solución de problemas en forma efectiva, a menos que seamos capaces de utilizarlo activamente en la gestión de nuestra propia actividad cognitiva (Mateos, 2001). Encontramos logros significativos en una experiencia en la que instruimos a los estudiantes para aplicar estrategias metacognitivas: un grupo de alumnos universitarios se ha visto claramente favorecido por una experiencia de talleres de lectura con textos científicos. Estos resultados indican que el abordaje de la enseñanza de estrategias de un modo que favorezca los procesos de construcción a partir de la interacción del lector y el texto, enriquece las acciones en el aula y da fuerza a la idea de incorporar desarrollos semejantes en

las clases de Ciencias (Anunziata, Soliveres y Macías, 2001).

También, desde nuestro proyecto, un grupo de investigadores ha desarrollado talleres para docentes del medio en los cuales se pretende un efecto multiplicador de estas inquietudes y una actualización continua en el área de la comprensión lectora. En los mismos se ha procurado enriquecer las intervenciones docentes destinadas a favorecer la competencia lectora de sus estudiantes, al mismo tiempo que trabajan los contenidos de su espacio curricular (Macías, Anunziata y Soliveres, 2003). Los docentes participantes manifestaron, en la autoevaluación, que la labor concretada les ha permitido: reconocer la importancia de evaluar los conocimientos previos de los alumnos, valorar el momento de prelectura como una instancia de acercamiento al texto, ampliar la variedad de estrategias lectoras, apreciar la necesidad de considerar la legibilidad de los textos para la elección de los mismos, valorar la importancia de la exposición y del uso de variadas fuentes bibliográficas para enriquecer los conocimientos sobre Ciencias en los estudiantes. En estos encuentros con los profesores en actividad, hemos tratado de transmitir que en la enseñanza no hay soluciones fáciles y que en la clase se dan situaciones que requieren ser abordadas desde múltiples perspectivas, tanto cognitivas como metacognitivas.

Reflexiones

Según Mateos (2001), uno de los objetivos de la enseñanza debe ser el de ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos y el logro de este objetivo va acompañado de la necesidad de «enseñar a aprender». Por lo tanto, el aprendizaje de estrategias metacognitivas es uno de los requerimientos más importantes para el desenvolvimiento personal en cualquier acción en la vida cotidiana. Con este objetivo debemos facilitar a los estudiantes la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de dichos procesos.

El aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión de los alumnos sobre la forma en que aprenden, leen, escriben o resuelven problemas y así la instrucción favorecería el desarrollo de la reflexión metacognitiva. Sin embargo, la importancia de las estrategias metacognitivas debe superar el plano educativo ya que éstas son actividades de pensamiento que la gente no sólo necesita para aprender sino también para hacer su trabajo (Vermunt, 1996).

En consecuencia, consideramos fundamental que los docentes nos comprometamos en acciones para guiar a los estudiantes en la adquisición e implementación de actividades que les permitan un mejor dominio de los textos tanto en los aspectos cognitivos como metacognitivos. Dado que las dificultades de nuestros

estudiantes son serias, debemos intervenir en consecuencia.

Para finalizar con un toque optimista, podemos afirmar que el cambio es posible y podemos lograrlo preparando a los estudiantes en el uso de estrategias cognitivas y

metacognitivas instruccionalmente relevantes, aun en aquellos casos con un largo historial de fracasos académicos. El entrenamiento se puede llevar a cabo en situación normal de clase y es posible lograr progresos valiosos tendientes a mejorar la comprensión lectora de textos científicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P.A. y Kulikowich, J.M. (1994). *Learning from Physics Text: A Synthesis of Recent Research*. Journal of Research in Science Teaching. 31(9), 895-911.
- Anunziata, S.M., Soliveres, M.A. y Macías, A. (2001). *Favoreciendo una mejor comprensión del texto científico en los alumnos del profesorado de Física. Memoria del VI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias: Retos de la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació UAB i Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València.
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. (Trad. del original estadounidense de 1968).
- Baker, L. (1994). *Metacognición, lectura y educación científica*. En: C. Minnick Santa y D. Alvermann (Comps.) *Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Brown, A.L., Armbruster B.B. y Baker, L. (1986). *The Role of Metacognition in Reading and Studying*. En: J. Orasanu, (Ed.). *Reading Comprehension: From research to practice*. (49-75). Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum.
- Caldeira, M.H., Macías, A., Maturano, C., Mendoza, A. y Otero, J.C. (2002) *Incomprehension and question-asking on natural phenomena described in texts or presented in films. Paper Presented at the 2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.
- Campanario, J.M. (2000). *El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno*. Enseñanza de las Ciencias, 18(3), 369-380.
- Campanario, J.M. (2001a). *Algunas propuestas para el uso alternativo de los mapas conceptuales y los esquemas como instrumentos metacognitivos*. Alambique, 28, 31-38.
- Campanario, J.M. (2001b). *¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales*. Enseñanza de las Ciencias, 19(3), 351-364.
- Campanario, J.M. (2003) *De la necesidad, virtud: cómo aprovechar los errores e imprecisiones de los libros de texto para enseñar Física*. Enseñanza de las Ciencias, 21(1), 161-172.

- Campanario, J.M. y Moya, A. (2001). *¿Cómo enseñar Ciencias? Las principales tendencias y propuestas*. Enseñanza de las Ciencias, 17 (2), 179-192.
- Campanario, J.M. y Otero, J. (2000). *La comprensión de los libros de texto de ciencias*. En: J. Perales y P. Cañal. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las Ciencias. España: Marfil.
- Chrobak, R. (2001). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Contextos de educación. IV(5), 123-145.
- Cuerva, J. y Otero, J. (1996) *Influence of epistemic authority and knowledge activation on the detection of inconsistencies in science texts*. International Seminar «Using Complex Information Systems». France, Poitiers.
- Elosúa de Juan, M. R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En: L. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall.
- Garner, R. (1987). *Strategies for Reading and Studying Expository Text*. Educational Psychologist, 22(384), 299-312.
- Hacker, D.J. (1998). *Self-Regulated Comprehension During Normal Reading*. En: D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Macías, A., Manganiello, M., Maturano, C., Soliveres, M. y Menikheim, M. (2001). *Una experiencia en comprensión de textos científicos por los alumnos universitarios en dos universidades*. Memoria del VI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias: Retos de la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI. Barcelona: Institut de Ciènces de l'Educació UAB i Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València.
- Macías, A., Soliveres, M. y Maturano, C. (1998). *Análisis de los procesos cognitivos y de la regulación que utilizan los alumnos en la comprensión de textos de Física*. Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 12(79). En: <http://www.if.ufgrs.br/public/ensino>.
- Macías, A., Anunziata, S. y Soliveres, M.A. (2003). *Inclusión de estrategias de comprensión de textos expositivos en las configuraciones didácticas de los profesores de Ciencias Naturales*. Memorias de las Primeras Jornadas Cuyanas de Didáctica, Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes (EGB3, Polimodal y Superior). Mendoza, Argentina.

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Maturano, C., Mazzitelli, C. y Macías, A. (2003). *¿Los estudiantes verifican la consistencia interna de los textos científicos o retienen la primera información que leen?*. Revista Investigações em Ensino de Ciências, 8 (1).
- Maturano, C., Soliveres M. A. y Macías, A. (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 20(3), 415-425.
- Otero, J. C. (1992). *El aprendizaje receptivo de las Ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas*. Tarbiya, 1-2, 57-65.
- Otero, J. C. (1995). *Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la Física*. Tarbiya, 10, 127-133.
- Otero, J. C. (1997). *El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico*, Alambique, 11, 15-22.
- Otero, J.C. (1998). *Influence of Knowledge Activation and Context on Comprehension Monitoring of Science Texts*. En: D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.). Op. cit..
- Otero, J. y Campanario J.M. (1990). *Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts*. Journal of Research in Science Teaching, 27(5), 447-460.
- Otero, J., Campanario, J.M. y Hopkins, K.D. (1992). *The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of spanish secondary school students*. Educational and Psychological Measurement, 52, 419-430.
- Otero, J., Ishiwa K., Macías, A., Maturano, C. y Caldeira, H. (2003). *Comparison of questions asked on a text or a film describing the same phenomenon*. 10th Biennial Conference. European Association for Research on Learning and Instruction Padova, Italy.
- Otero, J. y Kintsch, W. (1992). *Failures to detect contradictions in a text: what readers believe vs. what they read*. Psychological Science, 3, 229-235.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1997). *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En: I. Resnick y L. Klopfer L. (Comps.). Currículum y Cognición. Buenos Aires: Aique.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- Van Oostendorp, H. y Zwaan, R. A. (1994). *Naturalistic Text Comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Vermunt, J.D. (1996). *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis*. Higher Education, 31, 25-50.
- Vidal Abarca, E., Gilabert, R. y Rouet, J.F. (1998). *El papel de las preguntas en el aprendizaje a partir de textos científicos. Documento del trabajo presentado en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos Científicos. Aveiro. Portugal.*

RELEVANCE OF METACOGNITIVE STRATEGIES IN LEARNING

This work is related to the metacognitive processes involved in the control and regulation of comprehension when students read a science text. We examine the strategies of the comprehension monitoring used in reading activities and how students solve the possible difficulties which arise when an inadequate control of comprehension is used. We make reference to some of the research works of the project "Learning from science texts: the importance of comprehending and controlling the comprehension". The activities carried out within the framework of the project mentioned above, besides the investigation itself with students from different levels, have allowed us to prove that with concrete actions in the classroom we can contribute to revert some deficiencies shown in the area of metacognition.

Key words: metacognitive strategies, learning, reading, science texts.

Datos y dirección de las autoras:

Ascensión Macías: Profesora de Enseñanza Media y Superior en Física. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Química. Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Magíster en Enseñanza de la Física. Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Ejerce la docencia como Profesora Titular del Departamento de Física y de Química la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (UNSJ) en las cátedras: Mecánica de la partícula y del sistema de partículas y Mecánica de los medios continuos. Se desempeña como directora e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales de la misma Facultad. E-mail: amacias@ffha.unsj.edu.ar

Carla Maturano: Profesora de Enseñanza Media y Superior en Física. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de San Juan. Ejerce la docencia en el Departamento de Geofísica y Astronomía de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en las cátedras Física I y Física IV. Realiza investigaciones en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (UNSJ). E-mail: cmatur@ffha.unsj.edu.ar

Palmira Calbó Torné: Profesora en Física, Química y Merceología (Instituto Nacional del Profesorado "Domingo Faustino Sarmiento"). Ejerce la docencia en el nivel medio y realiza investigaciones en el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (UNSJ). E-mail: palmira@ffha.unsj.edu.ar

Dirección: Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Av. I. de La Roza 230 oeste (5400) San Juan. Argentina. Tel: (54-264) 4222643

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

María Zulma Lanz

Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET

La investigación tuvo por objetivo conocer qué estrategias de aprendizaje autorregulado utilizan estudiantes secundarios. Tomaron parte en el estudio cincuenta y cinco estudiantes de 4°, 5° y 6° Año, pertenecientes a una escuela pública y periférica de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, a la que asisten estudiantes de sectores sociales medio-bajos.

Los hallazgos reflejan las dificultades que entraña la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado en la población estudiada.

Palabras clave: *estrategias de aprendizaje – autorregulación-escuela secundaria*

Introducción

Si bien desde el año 80 las estrategias de aprendizaje conforman una línea de investigación de gran peso dentro del ámbito de la Psicología educacional anglosajona, que continúa desarrollándose en la actualidad, y en los 90 el tópico llega a convertirse en un tema de primera magnitud en la agenda de investigadores y universidades españolas, conocemos pocos trabajos realizados en la Argenti-

na (entre ellos, las investigaciones del equipo dirigido por la Dra. María Cristina Rinaudo en la Universidad Nacional de Río Cuarto). Al respecto observa Difabio (2000) que la amplia producción en este campo es sobre todo extranjera.

Sin embargo, la necesidad de ofrecer a los estudiantes secundarios una formación tendiente a promover la autorregulación de su propio aprendizaje, se expresa de diferentes maneras en los diseños curriculares pro-

puestos a partir de las reformas educativas emprendidas tanto en España como en países latinoamericanos, incluido nuestro país. En tales diseños se enfatiza la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje en el seno de las distintas áreas curriculares. De allí que nuestro trabajo pretendió producir avances a nivel local.

Estrategias de aprendizaje autorregulado

Los numerosos estudios que abordan este tópico proponen diversas categorizaciones; entre los más conocidos se encuentran: Brown y Palincsar (1989), Monereo (1994), Weinstein (1987). En esta investigación, optamos por la clasificación de estrategias de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y Martínez-Pons (1986), porque involucra aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales y, luego, ofrece una perspectiva más completa que aquellas de uso más frecuente centradas principalmente en el componente cognoscitivo.

Estos autores definen a las estrategias de aprendizaje autorregulado como acciones o procesos dirigidos a adquirir, organizar, elaborar y recuperar conocimientos, desde la influencia de la persona, el comportamiento y el ambiente. De este modo, las estrategias de organizar y transformar, establecer metas y planificar, repasar y memorizar, concentran su atención en promover la *regulación personal*; la autoevaluación y la delimitación de autoconsecuencias destacan la *regulación del comportamiento*.

to; las estrategias de buscar información, revisar registros y observar, solicitar ayuda, buscan optimizar el *ambiente* inmediato de aprendizaje del estudiante.

Objetivos

a) Identificar qué estrategias de aprendizaje autorregulado emplean los alumnos de escuela media para resolver diferentes tareas escolares.

b) Establecer si, en la utilización de las estrategias, los estudiantes se encaminan o no hacia la autorregulación de sus propios procesos de aprendizaje.

Sujetos y procedimiento

Participaron en el estudio 55 alumnos de una escuela secundaria estatal de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba), ubicada en una zona periférica, que atiende a sectores sociales medio-bajos; 39 son mujeres y 16, varones de tres cursos: 4º, 5º y 6º, conformados por 22, 21 y 12 alumnos, respectivamente. La edad oscilaba entre los 15 y los 21 años.

La evaluación del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado se realizó a través del *Inventario Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS para su sigla en inglés) de Zimmerman y Martínez-Pons (1986). A partir de entrevistas, permite evaluar el empleo de las estrategias en ocho tareas escolares: 1) Preparar una evaluación; 2) Redactar un relato; 3) Resolver tareas de matemática; 4) Rendir evaluaciones; 5) Completar tareas escolares cuando están

más motivados para otras actividades; 6) Organizar el ambiente de estudio; 7) Autoevaluar las tareas extraescolares y 8) Autoevaluar el proceso de realización de una evaluación escolar.

El procedimiento consistió en una entrevista individual, efectuada en un aula de la escuela, de aproximadamente 40 minutos, para obtener información sobre las estrategias utilizadas en situaciones escolares

prototípicas. Se le informaba al alumno que se le formularían preguntas referidas a sus prácticas de estudio. Dado su carácter de entrevista estructurada, a cada entrevistado se le formularon ocho preguntas previamente establecidas.

El análisis de datos consistió en la categorización de las respuestas obtenidas, tomando como criterio la descripción de Zimmerman y Martínez-Pons:

ESTRATEGIAS	DEFINICIONES: Afirmaciones que indican ...
1. Auto-evaluación	Evaluación iniciada por el estudiante sobre la calidad o progreso en la tarea. Ej: "Yo controlo mi trabajo para estar seguro de que lo hice bien".
2. Organización y transformación	Reorganización, explícita o interna, de los materiales instructivos para mejorar el aprendizaje. Ej: "Hago un esquema antes de escribir mi ensayo".
3. Establecimiento de metas y planeamiento	Establecimiento de metas y submetas educacionales y planes relativos a esas metas: formular secuencias, fijar un horario, completar las actividades. Ej: "Empiezo a estudiar dos semanas antes de los exámenes y establezco mi ritmo".
4. Observación y registro	Registro de acontecimientos o resultados. Ej: "Yo tomo nota de las discusiones en clase"; "Llevo una lista de las palabras en las que me equivoco".
5. Búsqueda de información	Esfuerzo por reunir información para futuras tareas desde recursos no sociales cuando están completando una asignación, ej., "Antes de comenzar a escribir el ensayo, voy a la biblioteca para conseguir tanta información como sea posible respecto del tópico".
6. Organización del ambiente	Selección o acondicionamiento del ambiente físico para hacer más fácil el aprendizaje. Ej: "Me aílo de cualquier cosa que me distraiga"; "Apago la radio así me puedo concentrar sobre lo que estoy haciendo".
7. Auto-consecuencias	Disposición o anticipación de recompensas o castigos por el éxito o el fracaso. Ej: "Si ando bien en una prueba, trato de ir al cine".
8. Repaso y memorización	Memorización del material mediante prácticas internas o explícitas. Ej: "Al prepararme para una prueba de matemática, escribo las fórmulas hasta que las recuerdo".
9-11. Solicitud de asistencia social	Petición de ayuda a los pares (9), a los profesores (10) y a los adultos (11). Ej: "Si tengo problemas con matemática, le pido a un amigo que me ayude".
12-14. Revisión de registros	Relectura de notas (12), pruebas (13) o textos (14), a fin de prepararse para una clase o prueba posterior. Ej: "Cuando me preparo para una prueba, reviso mis notas".
15. Otras	Comportamientos de aprendizaje iniciados por otras personas y toda otra respuesta verbal poco clara. Ej: "Yo hago lo que el profesor dice".

Resultados

El análisis de contenido de las entrevistas permitió inferir qué estrategias de aprendizaje autorregulado uti-

lizan los estudiantes para resolver las ocho tareas escolares indagadas. En la siguiente tabla, se presentan las frecuencias promedio:

Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (Puntaje promedio)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO	4° Año N= 22	5° Año N= 21	6° Año N= 12	Totales N= 55
1. Auto-evaluación	(M= 0,82)	(M= 0,65)	(M= 0,97)	(0, 81)
2. Organización y transformación	(M= 0,33)	(M= 0,18)	(M= 0,25)	(0,25)
3. Establecimiento de metas y planeamiento	(M= 0,53)	(M= 0,57)	(M=0,49)	(0,53)
4. Observación y registros	(M=0,14)	(M=0,27)	(M=0,19)	(0,20)
5. Búsqueda de información	(M= 0,38)	(M= 0,38)	(M= 0,37)	(0,38)
6. Organización del ambiente	(M= 0,32)	(M= 0,18)	(M= 0,30)	(0,27)
7. Auto-consecuencias	(M= 0,00)	(M= 0,00)	(M= 0,00)	(0,00)
8. Repaso y memorización	(M= 0,27)	(M= 0,47)	(M= 0,35)	(0,36)
9. Solicitud de ayuda social (pares)	(M= 1,00)	(M= 1,08)	(M= 0,96)	(1,01)
10. Solicitud de ayuda social (profesores)	(M= 0,57)	(M= 0,87)	(M= 1,17)	(0,87)
11. Solicitud de ayuda social (adultos)	(M= 0,36)	(M= 0,36)	(M= 0,22)	(0,31)
12. Revisión de notas	(M= 0,16)	(M= 0,24)	(M= 0,13)	(0,18)
13. Revisión de evaluaciones	(M= 0,07)	(M= 0,00)	(M= 0,00)	(0,02)
14. Revisión de textos	(M= 0,22)	(M= 0,22)	(M= 0,17)	(0,20)

Datos para 55 estudiantes de una escuela secundaria de Río Cuarto (Córdoba), 1999

Luego, se comprobó:

1) La presencia reiterada (aparece en prácticamente todas las tareas solicitadas) de las estrategias referidas a la colaboración de los otros, tales como *buscar ayuda en pares y profesores* (M= 1,01 y M= 0,87).

Investigaciones previas (Corno, 1996; Newman, 1994) muestran que, en el devenir cotidiano del aula, es poco frecuente la utilización efectiva de estas estrategias. Para Newman este comportamiento puede reflejar tanto una actitud dependiente como

una autónoma. La primera correspondería a los alumnos más inmaduros e inseguros, quienes -por lo general- evidencian un historial de fracaso escolar acompañado de una baja motivación y autoestima. En cambio, en la actitud independiente, el estudiante que busca ayuda actúa de manera autorregulada o estratégica en tanto intenta consolidar una autonomía a largo plazo a través del dominio de la tarea por la que solicita asistencia.

En nuestra observación del uso privilegiado de estas estrategias, nos inclinamos a pensar más bien en una actitud dependiente por las características de la población con la que trabajamos, la edad de nuestros alumnos (levemente superior a la sugerida por las normativas de política escolar), su rendimiento escolar poco satisfactorio, la baja escolarización alcanzada por sus padres y el tipo de trabajo que estos realizan.

2) La escasa importancia concedida a estrategias claves para la ejecución de tareas escolares tales como *organización y transformación* ($M=0,25$); *observación y registro* ($M=0,20$); *búsqueda de información* ($M=0,38$); *repaso y memorización* ($M=0,36$); *revisión de notas y textos* ($M=0,18$ y $M=0,20$).

3) Las dificultades de los alumnos para autorregular su motivación en la realización de las actividades académicas, según se constató en la utilización de la estrategia *establecimiento de metas y planeamiento* ($M=0,53$): los relatos de los estudiantes muestran metas y planes muy superficiales para encarar las tareas escolares.

4) La restringida autorregulación de las condiciones del entorno según muestra la frecuencia de la estrategia *organización del ambiente* ($M=0,27$). Parecería que estos alumnos no han tomado conciencia todavía de la importancia que reviste el contexto en que realizan las tareas. Como afirma Pintrich (2000), controlar y regular el ambiente, a través de acciones tales como darse cuenta de las distracciones que provoca la música,

la televisión, la presencia de amigos, compañeros y familiares, es un aspecto importante del estudio autorregulado.

5) Las representaciones erróneas respecto de la ejecución de las *tareas de escritura y matemática*: en las primeras, se limitan a la búsqueda de información del tema sobre el que ha de versar el texto y a la solicitud de ayuda; acciones que constituyen una simplificación de la tarea. En este sentido, nuestros resultados coinciden con las investigaciones de Castelló Badía (1999) y de Zimmerman y Risemberg (1996) en las que se muestran los impedimentos de la mayoría de los estudiantes secundarios para la producción textual. En las tareas de matemática, también se observaron creencias ingenuas e incorrectas (por ej.: asociar la matemática con la certeza y con la capacidad de resolver rápidamente un problema).

En síntesis, los resultados del estudio manifiestan que los alumnos tienen dificultades para utilizar un *repertorio* de estrategias de aprendizaje autorregulado y "descansan" de manera privilegiada en la colaboración de los otros, tales como pares y profesores.

Conclusiones

El déficit en el conocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios se contraponen a expresiones frecuentes de educadores, investigadores, intelectuales y políticos, que coinciden en señalar que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a *aprender a aprender* (Pozo y

Monereo, 1999)¹. Los resultados del estudio muestran que los alumnos tienen dificultades para utilizar un repertorio de estrategias de aprendizaje autorregulado, que tal vez les permitiría resolver con mayor éxito sus tareas escolares, abordarlas de un modo más reflexivo y tener mayor conciencia de los procesos intelectuales implicados en su aprendizaje.

Muchas son las razones a las que puede atribuirse la escasa utilización de estrategias por parte de los estudiantes, ausencia de asignaturas, espacios curriculares o profesores destinados a su enseñanza, puede ser una razón aunque no suficiente. Otra es que la utilización de estrategias está ligada a modelos y creencias sobre lo que significa por ejemplo, aprender, pensar o memorizar (*Martí*, 1999). Así la pretensión de enseñar estrategias lleva consigo un determinado modo de concebir el aprendizaje que se contrapone a las creencias que sobre el aprendizaje ha elaborado el estudiante. Por ejemplo, las investigaciones de *Schommer* (1990; 1994) señalan que las creencias respecto del conocimiento y del aprendizaje inciden en el desempeño escolar; más aún, estas creencias pueden afectar en gran medida los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje (*Zimmerman*, 1995). Además, desde el punto de vista motivacional, si no existen en los estudiantes deseos y expectativas que

permitan querer aprender y reflexionar, será muy difícil que incorporen un repertorio de estrategias.

La promoción de comportamientos más estratégicos o autorregulados en el aprendizaje parece ser una meta difícil de alcanzar en la escuela secundaria, sobre todo cuando existen grandes lagunas en la formación, un marco general de rendimiento escolar poco satisfactorio y tantos problemas acuciantes como deserción, repitencia, problemas de conducta, violencia escolar, apatía y desinterés. Sin embargo, si analizamos las demandas del contexto social y laboral, cada día más exigentes, y pretendemos conseguir que nuestros estudiantes sean realmente capaces de ajustarse a esas demandas complejas, la formación en estrategias se torna imprescindible.

Como corolario, es importante reconocer la multiplicidad de factores que inciden en el aprendizaje de estrategias, especialmente en ocasión de elaborar propuestas que apunten a su enseñanza. Desde el punto de vista de la investigación, como afirma *Rinaudo* (1999), parece necesario emprender investigaciones acerca de lo que sucede en el interior de las clases en nuestro país, porque sólo este conocimiento nos podrá ayudar a definir con mayor objetividad y a comprender con más claridad los problemas de la enseñanza.

1 Se trata de enseñar aquellos conocimientos y procesos que faciliten aprendizajes posteriores. Dotar a los alumnos de herramientas y recursos de aprendizaje que faciliten su autonomía personal, que los preparen como profesionales polivalentes y flexibles capaces de enfrentarse a los constantes cambios sociales y tecnológicos que vive la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, Ann y Palincsar, Annemarie (1989). *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En: L. Resnink y L. Klopfer (Comps.). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Castelló Badía, Montserrat (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico (197-217)*. Madrid: Santillana.
- Corno, Lyn (1996). Volición del alumno y educación: resultados, influencias y prácticas. En: A. González Fernández. *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar (137-166)*. Universidad de Vigo: Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa, Facultad de Humanidades.
- Difabio de Anglat, Hilda (2000). *Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario*. *PsicoPedagógica*, 4(4), 11-27.
- Martí, Eduardo (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). Op. cit. (111-129).
- Monereo Font, Carles. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Newman, R. (1996). *Búsqueda adaptativa de ayuda: una estrategia de aprendizaje autorregulado*. En: A. González Fernández. Op. cit. (213-235).
- Pintrich, Paul (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En: M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation (451-502)*. California: Academic Press.
- Rinaudo, María Cristina (1996). *Enseñanza-Aprendizaje. Alternativas para favorecer la autorregulación de los aprendizajes*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, Proyecto de innovación pedagógica (mimeo).
- Rinaudo, María Cristina (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad de Río Cuarto.
- Schommer, Marlene (1990). *Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, (1994). *An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning*. En: R. Garner y P. Alexander (Eds.). *Beliefs about text and instruction with text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI. Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing Co.

- Zimmerman, Barry (1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*. Journal of Educational Psychologist, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, Barry (1995). *Self-Regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective*. Educational Psychologist, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, Barry y Martínez-Pons, Manuel (1986) *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23, 614-628.
- Zimmerman, Barry y Martínez-Pons, Manuel (1990). *Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1996) *Research for the Future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*. Contemporary Educational Psychology, 21, 0-29.

SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES IN SECONDARY SCHOOL

The study aimed at knowing the used of self-regulated learning strategies in secondary students. The sample of individuals with regard to that the study it carried out, consists of fifty five students of 4th, 5th, and 6th year in secondary, belonging to a state and suburban school of Río Cuarto, Córdoba. Their socioeconomic level is middle-low. The results obtained reflect the difficulties to use self-regulated learning strategies in student performance.

Key words: learning strategies – self-regulated learning- secondary school

Datos y dirección de la autora: María Zulma Lanz: Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Magíster en Psicología del Aprendizaje por la Universidad Nacional del Comahue. Desde 1997 ejerció tareas de investigación y docencia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba). Desde el año 2001 desempeña tareas de docencia e investigación en institutos terciarios estatales y privados y docencia en una escuela secundaria en Mendoza, Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro de Investigaciones Cuyo – Primitivo de la Reta 522 Dpto. K, 5500 Mendoza, Rca. Argentina, e-mail: payi@infovia.com.ar.



***EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO
EN CARRERAS INTERDISCIPLINARIAS DE POSGRADO
EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD:
EXPERIENCIA DEL CURSO DE BIOÉTICA
FUNDAMENTAL DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN
BIOÉTICA, FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, 2003***

*Marta Fracapani de Cuitiño y Marisa Carina Fazio
Facultad de Ciencias Médicas, Univ. Nacional de Cuyo*

El presente informe de evaluación se enmarca en la Ord. 1 / 2002 "Plan de Evaluación de Cursos y Carreras de Posgrado" de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Cuyo, que considera, entre otros, que en la Ley 24521 de Educación Superior uno de los objetivos principales de la Política Universitaria es garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en la oferta de Educación Superior.

Para cumplir con esta misión, la actual Política Educativa apuesta al valor estratégico de la evaluación partiendo de la concepción de la evaluación como un proceso contextualizado en donde se aplican procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar información válida y fiable que permita valorar y tomar decisiones en forma permanente y participativa. En los ámbitos en los que se han propiciado cambios en la cultura de la evaluación, se manifiesta un gran impacto en los objetivos, estrategias y resultados formativos.

Palabras clave: Bioética - enseñanza - evaluación de proyectos educativos - proyectos inter. y transdisciplinarios

Introducción

El cambio de paradigma de los profesionales de la salud requiere, entre otras cosas, el mejoramiento cualitativo del sistema de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el posgrado.

El presente trabajo muestra la experiencia de implementación de un sistema de evaluación en una carrera interdisciplinaria como es la Maestría en Bioética de la Facultad de Ciencias Médicas de la U.N.Cuyo y de la Unidad de Bioética de OPS/OMS (Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud respectivamente) con sede en Santiago de Chile.

Dicha maestría, de carácter inter y transdisciplinario, tiene una modalidad de cursado intensivo y se desarrolla durante siete semanas en cada uno de sus dos cursos (Bioética Fundamental y Bioética Clínica). Aquí vamos a hacer referencia solo al proyecto de evaluación implementado para el Curso de Bioética Fundamental llevado a cabo durante el año académico 2003.

El sistema de evaluación se enmarca en la Ord. 1/02 C.D. (Consejo Directivo) de la F.C. Médicas de la U.N.Cuyo: "Plan de Evaluación de Cursos y Carreras de Posgrado". Dicho plan surge como respuesta a uno de los objetivos principales de la actual Política Educativa Argentina que consiste en: "garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en la oferta de Educación Superior".

Para cumplir con esta misión, las autoridades de la Maestría apuestan

al valor estratégico de la *evaluación* entendida como un proceso contextualizado en el que se aplican procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar información válida y fiable que permita valorar y tomar decisiones en forma permanente y participativa. En los ámbitos donde se han propiciado cambios en la cultura de la evaluación se manifiesta un gran impacto en los objetivos, estrategias y resultados formativos.

Los objetivos del proceso de evaluación efectuado fueron:

- 1- Valorar (describir y comprender) las diferentes dimensiones que han intervenido en el proceso de formación de este proyecto.
- 2- Identificar las fortalezas y debilidades analizando el contexto y las particulares condiciones.
- 3- Tomar decisiones en pos de superar las dificultades y potenciar las fortalezas.

La selección de las dimensiones pedagógicas que se evaluaron parte de un enfoque sistémico de la evaluación y de la valoración pluridimensional de la variable calidad (efectividad, eficiencia y eficacia).

Desde el punto de vista metodológico, se presenta una síntesis del tratamiento cuantitativo y cualitativo de la información acumulada con el fin de realizar una valoración significativa.

A continuación se presentan algunas dimensiones y variables del proyecto y se explicita el comportamiento de las mismas. Cabe destacar que se resaltan los logros como una oferta

educativa innovadora y los aspectos por potenciar para que el segundo curso de la carrera mejore su calidad en pos de la excelencia, con el objeto de brindar a la comunidad, a nivel local, nacional, regional e internacional, una opción académica que promueva la formación de expertos que respondan a las actuales demandas sociales, científicas y educativas.

Las dimensiones del Plan de estudio que se evalúan son: perfil del egresado, estructura curricular, programas, bibliografía y demás recursos de apoyo, metodología pedagógico-didáctica, sistema de evaluación.

1- Perfil del egresado

El proyecto educativo apunta a formar especialistas que sean capaces de:

- a- Actuar como experto y consultor en Bioética.
- b- Organizar y gestionar Comités Institucionales de Bioética.
- c- Actuar como docentes en programas de formación en Bioética.
- d- Desarrollar investigación aplicada a la Bioética.

2- Estructura curricular

Para lograr dicho perfil se propusieron dos cursos: Curso de Bioética Fundamental y Curso de Bioética Clínica.

Con esta estructura se intenta reforzar la iniciativa desarrollada desde 1996 en España y países Latinoamericanos, para convertirla en una verdadera experiencia para la Región. Esto quiere decir, abrir la reflexión,

en la instancia de acción representada por la formación, sobre modelos futuros de enseñanza, donde independientemente de la particularidad de cada uno, se respeten y se promuevan determinados ejes considerados como imprescindibles. Esto apunta a promover estándares de calidad para la enseñanza de la Bioética.

El plan correspondiente al primer Curso se desarrolló en siete semanas desde el 7 de abril hasta el 23 de mayo del 2003 y consistió en los siguientes seminarios:

- Introducción a la Bioética.
- Metodología de la Investigación I.
- Historia de la Bioética.
- Fundamentos de la Bioética.
- Método de la Bioética.
- Bioética, Calidad, Gestión y Democracia.
- Integración de la Bioética y el Derecho.

3- Programas

A partir de los contenidos básicos propuestos en el Proyecto de Carrera, del diagnóstico de los alumnos (en el que se identificaron sus características como sujetos de aprendizaje) y del asesoramiento de la coordinación de la carrera, los docentes responsables de cada seminario elaboraron el programa en sus competencias, contenidos, bibliografía de base y sistema de evaluación según la naturaleza pedagógico-didáctica del espacio curricular por desarrollar con el objeto de valorar las competencias promovidas en los maestrands. Para ello se produjeron grillas de seguimiento del proceso de aprendizaje de

cada uno de los educandos, seleccionándose el sistema de valoración más pertinente según el formador.

En cuanto a los contenidos en todo momento se intentó respetar la organización lógica, cronológica y psicológica del desarrollo de los temas y de su proceso de construcción y reconstrucción por parte de los maestrandos. A esto se anexa la exigencia de actualización y articulación entre las temáticas de base, las actuales y los intereses, inquietudes y particularidades de los conocimientos previos. Esto se puede verificar en la reformulación de los contenidos básicos propuestos en el proyecto de carrera y en las actividades de aprendizaje en las que se apuntó a propiciar competencias de apertura, juicio crítico, interés y curiosidad para la resolución de problemas que requieren del trabajo en equipo inter y transdisciplinario.

4- Bibliografía y demás recursos de apoyo

Para realizar sus estudios, profundizar las temáticas abordadas en las intervenciones didácticas, preparar los temas de exposición y obtener conocimientos que les permitieran un abordaje significativo de los contenidos propuestos por los formadores, los maestrandos contaron con:

a- La biblioteca de base propuesta por la carrera que tenía sede en el lugar donde se desarrollaban las clases.

b- El material de estudio (impreso y/o en soporte informático) que fue preparado por los docentes de cada actividad curricular.

c- Un CD que concentró todo el material seleccionado como necesario para enriquecer y profundizar los conocimientos adquiridos en el curso. También se agregaron todos los trabajos realizados por los alumnos, poniéndose en práctica un verdadero proceso de intercambio de producciones entre pares.

Cada alumno contó con computadora personal y acceso directo a Internet.

5- Metodología pedagógico-didáctica

En la metodología de enseñanza y aprendizaje se apuntó principalmente a que los maestrandos se formaran mediante la promoción de espacios de intervención pedagógica que los invitaran a:

- Participar de manera relevante en discusiones valóricas abordables mediante el método de análisis bioético.

- Reconocer la interdisciplinariedad y el pluralismo como partes constitutivas de la Bioética.

- Trabajar en equipo interdisciplinario.

- Emitir juicios de opinión.

- Identificar y aplicar los principios propuestos por distintas corrientes bioéticas.

- Aplicar los distintos métodos de la ética clínica.

- Situar la Bioética en la dinámica democrática de los derechos, la justicia y la protección.

- Involucrar a la Bioética como un parámetro central en la Gestión de Salud.

- Evaluar desde el universo de la Bioética las políticas de salud locales,

nacionales y regionales, valorando la participación de todos los involucrados.

- Transferir conocimientos a la realidad de la práctica.
- Auto y coevaluarse.

Para ello las intervenciones de mediación pedagógica fueron:

- 1- Exposición dialogada.
- 2- Conferencias por parte de los alumnos organizadas en forma grupal y con expertos. Cabe destacar que los grupos de trabajo se conformaron desde los siguientes criterios: intereses, mayor formación en el tema por trabajar y promoción de intercambio entre profesionales de diferentes lugares tanto de trabajo como de residencia, distintas profesiones y diferentes edades.
- 3- Paneles con expertos.
- 4- Módulos de Integración semanales con el objeto de:
 - a- Reflexionar sobre los contenidos adquiridos en el seminario.
 - b- Integrar los contenidos aprendidos.
 - c- Transferir conocimientos a la realidad de la propia práctica.
 - d- Auto y coevaluarse.
 - e- Trabajar en equipos interdisciplinarios.
 - f- Compartir experiencias.
 - g- Lograr conclusiones transdisciplinarias.
- 5- Entrevistas (elaboradas por los alumnos como instancias de evaluación) a expertos del medio.
- 6- Producción individual de ensayos (en formato periodístico con el objeto de ser publicados en uno de los diarios de la provincia).

7- Análisis documental (proyectos de investigación, normativas, leyes nacionales e internacionales, artículos periodísticos y textos de lectura obligatoria).

6- Sistema de evaluación

En esta variable se trabajó desde dos perspectivas: la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de cada uno de los seminarios como instancias de enseñanza. De este modo se promovieron espacios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; así como los profesores junto con la Directora de la carrera evaluaron los procesos de aprendizaje, los alumnos realizaron evaluación entre pares y valoraron las instancias de enseñanza.

El objetivo principal de esta forma de evaluación responde a la importancia de que cada involucrado en el proceso educativo reflexione sobre su propia práctica y encuentre en forma participativa, consensuada y constructiva las estrategias para superar las dificultades y potenciar las fortalezas.

Se utilizaron variados instrumentos según las instancias mencionadas anteriormente.

Para la evaluación de los aprendizajes los docentes realizaron:

- Evaluaciones semiestructuradas que invitaban a los alumnos a retomar conocimientos previos y adquiridos, y a realizar análisis, comparaciones y resolución de casos.
- Evaluaciones abiertas: elaboración de ensayos que reflejaban análisis y juicio crítico sobre un tema de

actualidad con el objeto de aplicar los conocimientos adquiridos.

- Análisis de proyectos de investigación, leyes y normativas con el fin de ejercitar análisis contextualizado, interpretación, juicio crítico, comparación, síntesis y producción de propuestas de mejora.

Además de las evaluaciones propuestas por los docentes, desde la coordinación se realizaron Módulos de Integración con los objetivos ya mencionados y se propuso la utilización del Portfolio como herramienta de autoevaluación.

Con respecto a la evaluación de la enseñanza se elaboraron grillas semiestructuradas para que los alumnos valoraran los aspectos fuertes y los aspectos por optimizar de cada una de las variables intervinientes en el proceso de formación. Así también se los convocó a que formularan sus propuestas de mejora. Al principio se utilizaron estos instrumentos semiestructurados para que se iniciaran y capacitaran en este proceso de instalación de la cultura de la evaluación. Con el pasar de los días, ante el compromiso manifestado y el interés de los maestrands, se ofrecieron otro tipo de instrumentos de corte más abierto y cualitativo para que expresaran sus vivencias y valoraciones. De allí que se utilizaron instancias de diálogo-debate, elaboración de collage u otras técnicas para la valoración (los alumnos emplearon el ensayo, la poesía y la fotografía). Queremos resaltar que estas técnicas aportaron información relevante desde el punto de vista cualitativo.

7- Conclusiones sobre la valoración de los seminarios por parte de los alumnos

Para sistematizar las apreciaciones de los alumnos sobre los seminarios cursados, abordamos las cuatro dimensiones básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje: competencias, contenidos, metodología y evaluación.

a- Competencias

Las competencias desarrolladas fueron: análisis, juicio crítico, integración, síntesis, aplicación, tolerancia, apertura, comparación, interés, compromiso y transferencia a la propia práctica.

b- Contenidos

Según la mayoría de los alumnos, los contenidos fueron presentados en forma lógica, aportaron información, se relacionaron con la actualidad científica y social, se trabajaron con detenimiento, en tiempo y forma, y enriquecieron los conocimientos previos.

Algunos maestrands consideraron que la variable tiempo, por el cursado intensivo, y la ausencia de requisitos propios actuaron como obstaculizadores para el abordaje significativo de los contenidos presentados.

Los alumnos estimaron que la mayor dificultad se presentó ante los siguientes temas:

- a- Transdisciplinariedad
- b- Pluralismo

c- Ética de la Bioética.

d- Política y Bioética.

e- Trabajo en equipo interdisciplinario.

f- Economía y Bioética.

Estas temáticas resultaron un desafío que los llevó a profundizar, a enriquecer sus conocimientos y a ampliar la bibliografía de base.

Para los formadores esto más que una dificultad se torna en una ventaja porque se logró bajar barreras, propiciando apertura mental, análisis crítico y tolerancia.

c- Metodología

La metodología utilizada les permitió adquirir las competencias anteriormente mencionadas y promover el autoaprendizaje.

Cabe destacar que los maestrandos consideran que el tiempo de cursado es relativamente insuficiente para la profundización de temáticas complejas y el intercambio de experiencias a partir de instancias de diálogo-debate.

d- Evaluación

Las diferentes instancias de evaluación les permitieron autoevaluarse y coevaluarse. Fue muy novedosa la propuesta del Portfolio que el año próximo tendrá un papel fundamental en la autoevaluación.

La presentación de los informes de evaluación les permitió sistematizar la valoración de su proceso de aprendizaje.

e- Bibliografía

La bibliografía consignada fue pertinente, suficiente y accesible.

En síntesis, a la luz de las potencialidades pedagógicas de la experiencia realizada, estimamos que los sistemas educacionales que mantienen al alumno en una función pasiva no promueven la actitud crítica permanente, en general tienen un carácter únicamente punitivo, no ofrecen *feed back* constructivo a los examinados y no facilitan la formación individualizada. Es el objetivo de nuestro plan de evaluación encontrar otros sistemas de valoración que promuevan la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la formación de posgrado en la que tradicionalmente no se ha prestado el debido interés a la adecuación de la evaluación a las características del sujeto de aprendizaje y a la naturaleza de la disciplina. No existe un método inequívoco y perfecto. Las competencias por evaluar son complejas y, por lo tanto, su evaluación también lo debe ser. En los últimos años se han desarrollado múltiples instrumentos si bien ninguno de ellos, aplicado por sí mismo, es suficiente. La adecuada combinación de estos instrumentos desarrollada con una estrategia técnicamente rigurosa podrá conseguir que se logren las competencias.

Actualmente, este plan está sujeto a un proceso de metaevaluación con el fin de brindar a la comunidad educativa aportes sobre la evaluación cualitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotá.
- CINDA (2001). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Santiago de Chile: CINDA.
- Consejo de Universidades Españolas (Secretaría General) (1995-96). *Programa Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*. España.
- C.O.N.E.A.U. (1998). *Lineamientos para la Evaluación Institucional*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- (2001). *Resolución 393/01 de Acreditación de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la U.N.Cuyo*.
- (2002). *Criterios y Pautas para la Acreditación de las Carreras de Posgrado en el Área de las Ciencias de la Salud*. Buenos Aires.
- Ministerio de Salud (1993). *Decreto 2361/93*. Gobierno de Mendoza.
- Ministerio de Cultura y Educación. *Ley de Educación Superior N° 24521*. Argentina.
- *Ley Federal de Educación N° 24195*. Argentina.
- Organización Panamericana de la Salud (1996). *Médicos para la salud. Estrategia mundial de la OMS para reformar la enseñanza de la medicina y la práctica médica en pro de la salud para todos*. Ginebra: OPS.
- Revista Internacional de Educación Médica. Aprender y Enseñar en Ciencias de la Salud*. Todos los volúmenes hasta abril-junio de 2003. España: DOYMA.

*EVALUATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF
INTERDISCIPLINARY POSGRADE CAREERS IN
HEALTH SCIENCES: EXPERIENCE OF FUNDAMENTAL
BIOETHICS CURSE IN MAGISTER OF BIOETHICS,
MEDICAL SCIENCES SCHOOL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, 2003*

The current evaluation report is based on the Ordinance 1/2002 "Courses and Post Degree Careers Evaluation Plan" of the Post Degree Secretary at the Universidad Nacional de Cuyo Medical School, which considers that in the 24521 Law of Superior Education, one of the main objectives of the University Policy is to guarantee increasing quality levels and excellence in the Superior Education offer.

To accomplish this mission, the current Education Policy tends to achieve the strategic value of the evaluation, from the conception of evaluation as a context process, where scientific procedures are applied in order to be able to retrieve, analyze, and interpret valuable and reliable information that allows appraising and taking decisions in a participative and permanent way. At the ambits where there have been propitiated some changes in the evaluation culture, there is a big impact revealed in the objectives, strategies and formative results.

Key words: Bioethics – teaching – evaluation of educational projects - interdisciplinary and transdisciplinary projects

Datos y dirección de las autoras: *Marta Fracapani de Cuitiño:* Doctora en Medicina por la Fac. de Ciencias Médicas, Univ. Nacional de Cuyo (UNCU). Magíster en Bioética, Universidad de Chile. Profesora asociada del área de Pediatría, Fac. de Ciencias Médicas, UNCU. Directora y docente de la Maestría en Bioética, Fac. de Ciencias Médicas, UNCU, y Unidad de Bioética OPS-OMS. mfracapani@mail.com

Marisa Carina Fazio: Magíster en Evaluación, Univ. De Playa Ancha, Chile. Asesora pedagógica de posgrado de la Fac. Ciencias Médicas, UNCU. Asesora pedagógica y docente de la Maestría en Bioética, Fac. de Ciencias Médicas, UNCU, y Unidad de Bioética OPS-OMS. Jefa de Trabajos Prácticos de las cátedras "Educación Comparada" y "Métodos y técnicas de investigación educativa", Fac. de Filosofía y Letras, UNCU. Por la Beca Intercampus (1997) participó de un Programa de Evaluación de la Universidad de Lleida (Cataluña, España). marisaf@logos.uncu.edu.ar

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO Y SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

*Rodolfo Mauricio Bicocca
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad de Mendoza*

El objetivo de este artículo es presentar algunos aportes en torno al *discurso argumentativo y su enseñanza en la escuela*. El estudio se basa en los trabajos realizados por Chaïm Perelman y Stephen E. Toulmin (1958), quienes dieron origen a una corriente de investigación denominada *Nueva Retórica*. Se señalan en este trabajo las diversas dimensiones investigadas en la enseñanza del discurso argumentativo, como así también la relevancia social y escolar del tema. Se concluye con una serie de interrogantes que surgen a partir del análisis del tema propuesto.

Palabras clave: retórica, argumentación, enseñanza, discurso argumentativo.

Introducción

A partir de los trabajos de Chaïm Perelman y Stephen E. Toulmin, iniciados en 1958, ha sido creciente el interés teórico y práctico por la argumentación y su enseñanza en la escuela. Se ha redescubierto la retórica, *el arte de persuadir con el discurso*, como la definían los clásicos, la que "(...) se considera nuevamente como un método que permite examinar los procedimientos argumentativos y las interacciones entre los interlocutores." (Camps y Dolz, 1995:

5). Los trabajos de la *Nueva Retórica* interesaron primero a políticos y publicistas, y recientemente a educadores y profesores de lengua por su importancia indiscutida para la comunicación en la sociedad contemporánea. En este sentido, la argumentación constituye hoy un contenido curricular de enseñanza en nuestras escuelas, y su dominio una competencia por trabajar y una expectativa de logro para nuestros alumnos.

En los *Contenidos Básicos Comunes* elaborados para la Educación Polimodal, se puede ver la relevancia

de la enseñanza de este tipo de discurso; en el bloque de Lengua y Literatura se afirma (Ministerio de Cultura y Educación, 1997: 48):

En la Educación Polimodal y en la Formación General de Fundamento se propone que los estudiantes interactúen con el dinamismo de las conexiones de los sistemas verbales y no verbales en el mundo contemporáneo. Se tenderá al desempeño autónomo de los estudiantes en instancias de comunicación oral y escrita, en los procesos de comprensión y de producción de discursos complejos personal y socialmente significativos.(...) Se propiciará la participación activa en situaciones de comunicación oral formal, como parlamentos, discursos y exposiciones, debates públicos, asambleas y reuniones de trabajo.(...) Se sistematizarán estrategias de reconocimiento, segmentación e interpretación crítica de mensajes verbales mixtos de distintos ámbitos, incluidos los medios masivos de comunicación social y la relación del texto con sus contextos de recepción y producción. (...) Se dará prioridad a la escritura de textos argumentativos, que exigen a los estudiantes fundamentar adecuadamente las propias opiniones, refutar y contra-argumentar. Se ejercitará también la reformulación de textos para adecuarlos a distintos formatos discursivos, a diversas audiencias o contextos de recepción.

Se concluye de lo anterior que una competencia fundamental de la for-

mación del Nivel Polimodal es que los alumnos logren un dominio adecuado del discurso argumentativo, oral y escrito, como así también su comprensión e interpretación, debido a la relevancia que tiene el manejo de la palabra y de la persuasión en las actuales sociedades democráticas.

Componentes, origen y características del discurso argumentativo

La argumentación surge a partir de un desacuerdo, de un conflicto o una polémica, por lo que la actividad argumentativa está fuertemente ligada a un contexto. El locutor necesita entonces una representación clara de los que opinan de forma distinta de él y a los cuales dirige su argumentación. En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. En la argumentación escrita, en cambio, los destinatarios no están presentes. "El escritor deberá elaborar una imagen de ellos que, como apuntan Perelman y Olbrechts-Tyteca, tendrá que ajustarse tanto como sea posible a la realidad para que la argumentación sea eficaz." (Camps, 1995: 52).

Si bien la argumentación esta ligada a un contexto, también tiene un carácter fundamental el *contenido* o *materia* del argumento en cuestión, y el grado de conocimiento que de ello tengan los interlocutores involucrados.

La estructura básica de una argumentación se compone de tres partes: 1) *introducción*, donde se presenta el tema, se intenta crear una disposición favorable en el receptor y se exponen los contenidos para que

aquel conozca la posición defendida por el emisor y se sitúe de su parte; 2) *desarrollo*, exposición y defensa de los argumentos favorables y refutación de los argumentos contrarios; 3) *conclusión*, que actúa como síntesis de lo dicho y reforzamiento de la tesis defendida. (Cuenca, 1995: 25)

Otros componentes por considerar son los actores de la argumentación: el receptor y el emisor. El receptor "ideal" es explícito y, preferiblemente, presente y activo. Es por eso que la argumentación prototípica es el debate o la discusión oral, porque interlocutores copresentes se convierten en emisor y receptor de manera alternativa.

Moeschler (1985) define el acto de argumentar por tres notas características: 1) carácter intencional (un argumento A sirve para apoyar una conclusión C); 2) valor convencional, vehiculizado por tres tipos de marcas argumentativas: marcas axiológicas, operadores argumentativos y conectores argumentativos; 3) carácter institucional por la incidencia que tiene la argumentación en el receptor y en el emisor, en sus intenciones discursivas y en los efectos que provoca.

A estas características se les pueden agregar dos más (Cuenca, *op. cit.*: 25): la estructura retórica y lógica (confrontación de argumentos y contraargumentos para llegar a una

conclusión) y el carácter dialógico (relación dialéctica entre un emisor y un receptor). Ambas notas se encuentran necesariamente interrelacionadas en el desarrollo de la argumentación. La *característica dialógica* se manifiesta a través del lenguaje que el locutor produce (Grize, 1981): un texto argumentativo contendrá proposiciones que pongan de manifiesto la opinión que defiende y los argumentos que esgrime para sustentarla, y contendrá también, para que sea eficaz, proposiciones tendientes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores; la *contraargumentación* consiste justamente en formular, en el seno del discurso, las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor-escritor.

Como se afirma, se puede describir mínimamente la estructura de un texto argumentativo como una relación de apoyo, es decir, como una relación entre un enunciado-argumento y el enunciado-conclusión que este argumento permite sostener. En realidad, el paso del argumento a la conclusión está garantizado por un tercer término, un *topos* que opera como elemento de unión. Dicho *topos* no tiene que ser necesariamente explícito, pero puede estarlo y, sobre todo, puede ser refutado por aquel a quien va destinado el argumento¹. De allí

1 En el ejemplo de Brassart (1995: 43) "Este coche es caro; debe ser, pues, resistente", el paso del argumento precio a la conclusión resistencia no es posible a menos que quien argumenta crea en el topos "más caro, más resistente". El receptor puede replicar poniendo en duda que el coche sea (para él) caro y/o resistente, pero en ambos casos acepta compartir los mismos valores, el mismo topos que el emisor; o podría manifestar mayor desacuerdo discutiendo el topos implícito: "Todo lo que es caro no es necesariamente resistente".

que se constata que la estructura mínima del discurso argumentativo es la del silogismo: premisa mayor, premisa menor y conclusión.

Estos se pueden considerar como los componentes fundamentales y las características generales de la argumentación. No obstante, es necesario remarcar la importancia que tiene el contenido o la materia de la argumentación, para no quedar en un puro análisis formal de este tipo de discurso. En lo que respecta a la materia, se debe señalar necesariamente la verdad o falsedad de los argumentos y contraargumentos, en su contrastación con la realidad.

La secuencia argumentativa

La argumentación se construye, en general, sobre la base de dos movimientos: demostrar y refutar una tesis para llegar a una cierta conclusión. "Si se considera a la argumentación como una forma de composición elemental, si se postula la existencia, en los locutores, de representaciones prototípicas relativas a uno o varios esquemas de argumentación, en ese caso nos situamos en el plano de la organización secuencial de la textualidad." (Adam, 1995: 9).

Todas las variantes de un discurso argumentativo (por ejemplo, el modelo de Toulmin, el de Apothéloz, etc.) indican un mismo fenómeno: es el discurso que trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado en

otro (argumento/dato/razón, según las diversas modalidades). Por definición el argumento/dato sirve de apoyo o de réplica a una proposición y las nociones de *conclusión* y de *dato* (o premisa) están interrelacionadas: un enunciado aislado no es *a priori* conclusión o argumento/dato; si una o varias proposiciones aparecen como condiciones (y como tales previas) para la conclusión, lo son *a posteriori*, en relación con esta última. La relación "dato conclusión" puede considerarse como una secuencia de base, siempre que una cadena de proposiciones se interrumpa y provoque la impresión de que ha quedado cerrada (Apothéloz y Miéville, 1985). Esto es, no hay conclusión que no lo sea en relación con unas premisas, y recíprocamente. Y, a diferencia de las premisas, lo propio de una conclusión consiste en poder intervenir de nuevo ulteriormente en el discurso, como premisa por ejemplo.

En resumen, el esquema de base de una argumentación establece una relación entre una serie de *datos* y una *conclusión*. La relación puede recibir un apoyo implícito o explícito (*garantía* y *sopORTE*) o ser contrariada (*refutación* o *excepción*). Si el dato es el elemento que aparece con mayor frecuencia de manera explícita, el soporte es a menudo implícito y los demás componentes se sitúan entre los dos polos de implicación y de explicitación (Adam, *op. cit.*: 11).

El discurso argumentativo desde la perspectiva de su enseñanza-aprendizaje²

Asistimos a un renaciente interés por la argumentación. La capacidad de argumentar constituye para todos los ciudadanos de una sociedad democrática un medio fundamental para sostener y defender sus ideas y para examinar críticamente las ideas del otro, para rebatir argumentos, y para esclarecer muchos problemas.

Es necesario señalar que existen dos aspectos complementarios que se deben considerar para la enseñanza del discurso argumentativo: una dimensión *oral* y otra *escrita*, íntimamente relacionadas entre sí como dos caras de una misma moneda.

Como hemos enunciado, toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo. El argumentador tiene que: 1) reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él; 2) discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos; 3) tener su propia opinión sobre el tema discutido; 4) valorar los argumentos contrarios; 5) justificar su punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados; 6) utilizar los argumentos de manera rigurosa y consciente; 7) tratar de desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros; 8) recono-

cer los argumentos del oponente y saberlos refutar; 9) aceptar e incorporar algunos de los argumentos del adversario como concesiones; 10) saber negociar una posición de compromiso (Camps y Dolz, *op. cit.*: 6). Esta lista escueta muestra la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la argumentación.

Según Dolz (1995: 67), para ayudar a los alumnos a comprender mejor ciertas características asociadas a un género o a un tipo de discurso, en especial al discurso argumentativo, propone la inversión de la secuencia dominante de la enseñanza tradicional que presenta la lectura de textos como una condición previa que permite y facilita la escritura: *comprender y solo luego producir*. El autor, por el contrario, utiliza una secuencia didáctica en la que dominan las actividades de producción de textos para observar su efecto sobre la comprensión. Ello porque la escritura convoca siempre la lectura y la relectura del texto que se está escribiendo y todo ello a un ritmo generalmente más lento, lo que puede facilitar la toma de conciencia por parte del que está aprendiendo de algunas de las características del texto que dificultan la lectura. Ciertamente es que aprender a argumentar supone transitar una serie de actividades intelectuales complejas, como son la lectura, la observación, la comparación, la distinción, el análisis, etc.

² Hemos considerado en este apartado el discurso argumentativo en su dimensión didáctica y en lo que hace a sus generalidades.

La selección de un *corpus* de textos destinados a la enseñanza de la argumentación es una tarea delicada. Cuatro criterios intervienen en dicha selección (Camps y Dolz, *op. cit.* 7): a) el interés del contenido temático para el alumno, desde el punto de vista de la motivación; b) la aceptabilidad del contenido temático, desde el punto de vista ético; c) la presencia de recursos argumentativos y de las características lingüístico-discursivas que se pretende estudiar; d) la posibilidad de intervención didáctica sobre los mismos.

Por su parte, Camps (*op. cit.*: 55) propone los siguientes criterios para determinar los contenidos de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita: a) es necesario que el escritor tome conciencia de los parámetros de la situación discursiva en que se inscribirá su texto (la intención con que se escribe un texto argumentativo, quiénes son sus destinatarios, cuál es la situación social del propio locutor); b) no perder de vista la dificultad de los niños y adolescentes para tener una representación de las opiniones de los destinatarios potenciales de sus textos y aún más del juego de opiniones distintas que puede sustentar un determinado grupo social sobre un tema (aquí es importante destacar la importancia de la elaboración de los contenidos temáticos sobre los que se argumentará como también de la promoción del diálogo y de la capacidad crítica); c) reparar en la complejidad que entraña la comprensión de la contraargumentación y especialmen-

te de la concesión en relación con la defensa de una tesis que tiene una orientación contraria; d) finalmente, considerar la dificultad de integrar en un discurso escrito proposiciones argumentativas y contraargumentativas, por lo cual hay que manejar los recursos lingüísticos necesarios.

La autora sostiene que la enseñanza de una argumentación escrita que fomente las capacidades implicadas en el dominio de sus aspectos dialógicos tendría que basarse en los siguientes aspectos (*ibid.*: 55-56): a) promover instancias lectoras que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende y situaciones de escritura que satisfagan las condiciones corrientes de la función del discurso argumentativo, esto es, "orientarse a convencer de alguna tesis a unos destinatarios"; b) prever una gradación progresiva de la producción discursiva desde situaciones en que los destinatarios sean fácilmente representables hasta llegar a los más lejanos y desconocidos; c) proporcionar textos de referencia que pongan al alcance de los alumnos los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan comprobar los recursos lingüísticos apropiados para cada caso.

En suma, la producción del discurso argumentativo implica la comprensión de la argumentación y, para ello, es imprescindible que el alumno comprenda en primer lugar la tesis que defiende o expone el interlocutor, ya sea en forma escrita u oral. En consecuencia, la enseñanza de la producción de textos argumentativos tie-

ne que ir forzosamente acompañada de una enseñanza de la comprensión e interpretación de dichos discursos y de la identificación de sus elementos fundamentales. La dificultad propia de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente (sin la intervención del interlocutor) todos los elementos necesarios para la elaboración del discurso argumentativo, una competencia que no se alcanza sin que medie la enseñanza.

El discurso argumentativo desde la perspectiva del docente

Según Brassart (*op. cit.*: 43), el discurso argumentativo se define como el intento que lleva a cabo un argumentador para modificar o reforzar a través del lenguaje las representaciones, creencias y valores de un individuo o de un grupo, esperando a continuación que las reacciones observables se ajusten a estas creencias nuevas o reforzadas. Este discurso se distingue así del *prescriptivo*, que remite a la orden pura y simple, y del *epistémico* (como la demostración o la explicación del porqué) que subraya los conocimientos enunciados impersonalmente (se), en nombre de la verdad, de la lógica o de la ciencia.

Los estudios clásicos y contemporáneos sobre Retórica y Nueva Retórica abordan el discurso educativo o pedagógico como aquel cuya intención comunicativa es crear una buena disposición entre los oyentes para aprender y para adherir a un deter-

minado contenido de enseñanza (Cros, 1995: 95):

Cuando empieza a hablar, el orador debe considerar qué tiene que decir, delante de quién, para quién, en qué momento, en qué lugar, en qué circunstancias, qué rumores corren entre el público, qué sentimientos puede tener el juez antes de escucharnos y, finalmente, qué tenemos que desear o despreciar. (Quintiliano, Instituciones Oratorias, 96 d. C.)

Generalmente, se suele considerar que el profesor es el portavoz autorizado de una ciencia aceptada por la comunidad y que el propósito de la clase magistral, igual que el del libro de texto, es explicativo, es decir, su intención es ofrecer los medios para que los estudiantes comprendan un saber o un procedimiento, a partir de una interrogación explícita o implícita que se va elucidando a lo largo del discurso del enseñante. A través de demostraciones y justificaciones, el profesor llega a una resolución de la cuestión o a una conclusión (Cros, *op. cit.*: 96).

Al mismo tiempo, el discurso de la clase está fuertemente regulado por el enunciador, quien, desde su status de profesor, no solamente controla el desarrollo del discurso, la interacción y las normas sociales de actuación, sino que también opina e intenta influir en las opiniones del auditorio. Por lo tanto, en muchas ocasiones deja de comportarse como un enunciador anónimo, para actuar como un enunciador conocido que

utiliza distintas estrategias, algunas de ellas fundamentadas en su autoridad, para convencer al auditorio del interés de la asignatura, de la validez de los autores o de las teorías que cita, etc.

La enseñanza del discurso argumentativo en la escuela adquiere otra modalidad. Enseñar a los alumnos los recursos lingüísticos necesarios para argumentar es también obligar al profesor a revisar, si es necesario, la organización de su clase, y la relación maestro-alumnos. Es saber que los alumnos no pueden trabajar en clase el texto argumentativo oral o escrito de forma neutra y tranquila, puesto que los temas elegidos en vistas a un aprendizaje eficaz, deben suscitar reacciones opuestas, opiniones distintas que hay que defender, considerar y analizar, para realizar un debate suficientemente comprometedor (*ibidem*).

Reflexiones finales

Como se propuso al inicio del trabajo, el objetivo era presentar las diversas dimensiones por indagar en torno a la enseñanza del discurso argumentativo en la escuela. Hemos

revisado algunos aspectos en función de investigaciones recientes. Pero quedan, a mi entender, dimensiones por investigar con mayor profundidad.

Algunas preguntas que pueden motivar otras investigaciones son: ¿Cómo se relaciona la enseñanza del discurso argumentativo con la formación ética de los alumnos? De lo contrario, estaríamos enseñando a nuestros alumnos a ser buenos sofistas, diestros en el manejo de la palabra, pero solo para persuadir a favor o en contra de *cualquier* tesis. ¿No se tendría que impartir, a la par de la enseñanza de la argumentación, una formación ética y humana del alumno? Consideramos que en esta línea se orienta también la propuesta educativa vigente en la Ley Federal de Educación.³

Otras preguntas que surgen y que atañen a la formación del profesorado, son: ¿Dominan nuestros docentes el discurso argumentativo?; ¿Tienen una formación humana y disciplinar suficiente para promover estos saberes en sus alumnos?

Interrogantes sobre los cuales sería muy pertinente profundizar la investigación.

3 Así lo explicita la Ley Federal de Educación (1993) cuando dice: El sistema educativo posibilitará, la formación integral y permanente de hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiadas por los valores de vida, libertad, bien verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente. (Ley Federal de Educación, N° 24.195, Título I, cap. II, art. 6).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Apothéloz, D. y Mieville, P. (1985). Etude des représentations au moyen des organisations raisonnées et des objets de discours. Principes méthodologiques et exemple d'analyse. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 49, 57-70.
- Brassart, D. G. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 41-50.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 95-106.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.
- Grize, J. B. (1981). *L'argumentation: explication ou seduction. Linguistique et sémiologie*, Lyon: PUL.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina (1993). *Ley Federal de Educación N° 24.195*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris: Hatier.

THE ARGUMENTATIVE SPEECH AND THEIR TEACHING IN THE SCHOOL

Nowadays the interest in the argumentative speech and their teaching in the school is increasing. This article shows some contributions around the topic. It is based on the works carried out by Chaïm Perelman and Stephen E. Toulmin (1958) who gave origin to a current of investigation denominated *New Rhetoric*. They are pointed out in this work the diverse dimensions investigated in the teaching of the argumentative speech and the social relevance of the topic likewise. The study concludes with some queries that arise from the analysis of the proposed topic.

Key words: rethoric, argument, teaching, argumentative speech.

Datos y dirección del autor: Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Prof. Investigador miembro del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Prof. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Fundamentos Antropológicos de Educación. Prof. Adjunto de las Cátedras de Metodologías de la Investigación en la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Mendoza. Prof. miembro del "Grupo Interuniversitario de Investigación Social y Educativa", constituido entre Universidades de países integrantes y asociados del MERCOSUR y España. E-mail: bicoccam@logos.uncu.edu.ar

NORMAS PARA COLABORADORES

(Versión revisada 2004)

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. Está dirigida a especialistas y estudiantes avanzados en las temáticas predichas. 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 dos expertos, quienes no conocerán el nombre del autor del artículo ni viceversa.

Deben ajustarse a las normas siguientes:

- Se considerarán exclusivamente artículos inéditos.
- Se enviarán *por duplicado* al Director de la revista a la siguiente dirección:

Dr. Abelardo Pithod

Primitivo de la Reta 522 – Dpto. K

5500 Mendoza

República Argentina

- Una de las copias no incluirá los datos de identificación del autor.
- Se presentarán en papel blanco A4 (21 por 29,7 cm.), a espacio y medio.

Acompañar copia en disquete de 3,5 en formato Word.

- O bien a: pithod@teletel.com.ar (con dos archivos adjuntos, uno sin los datos de identificación del autor).

- *Longitud*: No deberá exceder de 30 páginas.

- *Los trabajos tendrán el siguiente orden*: título, nombre del autor, resumen en castellano, palabras clave, 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 sólo la primera letra del apellido/s y nombre/s en mayúscula. Abajo, el lugar habitual de trabajo.

Resumen en castellano: No deberá exceder 15 líneas.

Palabras clave: descriptores relevantes del tema y subtemas.

Desarrollo:

Subtítulos en cursiva.

Citas en el redactado:

a) Obras de referencia:

Las referencias bibliográficas suelen tener dos funciones principales: justificar la exposición y/o remitir a otras obras para ampliar lo que se expone. En el redactado del texto puede hacerse un resumen o síntesis del contenido de la referencia. En estos casos, se pondrá entre paréntesis el autor y el año de publicación separados por una coma. Ej.: la sociología francesa se preocupó de los "hechos sociales" (Durkheim, 1895).

Cuando se efectúan varias referencias seguidas, la ordenación en el redactado será alfabética -no cronológica- y se separarán por punto y coma. Ej.: aportaciones (Cronbach, 1974; Denzin, 1970; Travers, 1973).

Cuando se refiere por primera vez en el texto una obra de hasta cinco autores, hay que incluirlos a todos. Ej.: (Bartolomé, Echeverría y Rodríguez, 1984).

En el caso anterior, a partir de la segunda referencia, se escribirá el primer autor seguido de *y otros*. Ej.: (Bartolomé y otros, 1984).

En cambio, cuando la obra es de más de cinco autores, a partir de la primera referencia, ya se escribirá sólo el primero e *y otros*.

b) Citas textuales:

Las citas textuales se insertan en el texto entre comillas, seguidas de la referencia con indicación del número de página. Esta última sigue al año de publicación después de dos puntos, sin anteponer p. o pp. Si se elimina parte de una oración en la cita, se indica con (...); si fuera entre oraciones, con cuatro puntos suspensivos (....). Si se insertan explicaciones propias en una cita directa, se emplean corchetes y no paréntesis.

Se recomienda no abusar de las citas textuales ni de las notas a pie de página.

Referencias bibliográficas:

Se deberá consignar sólo las obras citadas en el cuerpo del artículo, ordenadas alfabéticamente, tomando como referencia los apellidos del autor o, en el caso de que no haya un autor definido, la primera palabra principal del título.

Se presentarán al final del artículo, en folio independiente, según los siguientes criterios tipográficos:

- Separe las referencias mediante doble espaciado (o mediante un espaciado menor que usted fije, ej.: en Word, 6 ó 12 puntos).
- Aplique una sangría francesa a los párrafos (la 1º línea se alinea con el margen izquierdo y a las demás líneas se les aplica una sangría de tres espacios con respecto al margen izquierdo).
- Escriba los nombres de todos los autores con el apellido primero y separándolos con una coma. Escriba el nombre completo o la inicial con punto si aquél no figurara. Seguidamente, coloque el año de publicación entre paréntesis y un punto.
- Si debe citar más de una obra del mismo autor o autores, ordénelas cronológicamente.
- Si de un mismo autor o autores existen más de una referencia de un mismo año, agregue al año letras minúsculas, comenzando por la a, a fin de distinguirlas.
- En los títulos de libros y artículos, comience solo la primera palabra de cada título, subtítulo y nombre propio con una letra mayúscula. Use letra cursiva en los títulos de los libros.
- En los libros, indique la edición -si no es la primera- a continuación del título del libro (entre paréntesis) y abrevie edición en minúscula; ej.: (5º ed.).
- Escriba los nombres completos de los editores (pero no consigne la palabra "Editorial").
- Anteponga el lugar de edición a la Editorial (y el país, si fuera necesario) y separe mediante dos puntos.
- No ponga los títulos de los artículos de publicaciones periódicas entre comillas ni los subraye.
- Coloque en cursiva el nombre de la revista donde se publica el artículo.
- En los títulos de las revistas, comience las palabras significativas con una letra mayúscula.
- No escriba p. o pp. delante de las páginas de las revistas científicas.

Se muestran ejemplos de los distintos materiales que pueden incluirse en una bibliografía:

Un libro con un autor:

Pinillos, José Luis (1975). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.

Un libro con dos autores (siempre citar los dos nombres en el trabajo): Si

fuera una traducción, al final, se agrega entre paréntesis trad. del original -o de la edición- inglés, estadounidense, etc., coma, año, coma y título entre comillas si fuera pertinente:

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. (Trad. del original estadounidense, 1984).

Un libro con tres a cinco autores: En el texto, citarlos a todos la 1ª vez que aparecen; luego, citar Peronard Thierry y otros. En la bibliografía, hacer la cita completa:

Peronard Thierry, Marianne, Gómez Macker, Luis, Parodi Sweis, Giovanni y Núñez Lagos, Paulina (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Un libro con seis o más autores: Citar siempre solamente el primero y otros.

Un libro con un/os editor/es, un/os compilador/eres, un/os coordinador/es: Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Un capítulo en un libro con editor, compilador o coordinador:

Martí, Eduardo (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (111-121). Madrid: Aula XXI-Santillana.

Una reedición de un libro:

Ausubel, David (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (5ª reimpresión de la 2ª ed.). México: Trillas. (Trad. del original estadounidense, 1968).

Un artículo de una revista científica:

Soaje Ramos, Guido (1992). El fundamento de la libertad entre la fe y la razón. *Philosophica*, Valparaíso, Chile, 15, 9-25.

Un artículo firmado en una revista mensual o semanal:

Badaloni, Roxana (1998, Septiembre). Mujeres de empresa. Los negocios también son para ellas. *Mercado Cuyo*, Mendoza, Rca. Argentina, 8, 32-38.

Un artículo firmado en un periódico:

Pithod, Abelardo (1997, Agosto 9). ¿Hay más mal que bien en el mundo? *Los Andes*, Mendoza, Rca. Argentina, Sección Opinión, p. 10.

Un artículo anónimo:

Atención a la diversidad (1997, Abril). *Zona educativa*, Buenos Aires, Rca. Argentina, 40-42. Un programa de software:

Microsoft Woks for Windows 95 (1995). [Programa de computadora]. Redmond, WA: Microsoft.

Una página Web:

www.reduc.cl

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 currículum (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 presentarán como notas finales, en la última hoja (separada) del artículo. No deben utilizarse para colocar referencias bibliográficas, sino sólo aclaraciones o comentarios.

No se garantiza la devolución de los artículos no publicados. El autor recibirá ejemplares del número de la revista en que se publique su artículo.

Financiación: Psico/Pedagógica se autofinanza. 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 artículo, se comunicará dicho costo a los autores.

Suscripción: los interesados pueden adquirir cada número o adelantar el pago de dos o más.

ÍNDICES ACUMULADOS

Revista N° 1:

- Rosemarin, Shoshana, Venger, Nora, Lurie, Lea y Kozulin, Alex. La modificabilidad de la percepción analítica como función del aprendizaje mediado.
- Florenzano Urzúa, Ramón. La juventud en Latinoamérica: perspectivas para el siglo XXI.
- Difabio, Hilda. Comprensión lectora del cuento "Ante la Ley" de Franz Kafka.
- Pithod, Abelardo. La nueva pedagogía de la mujer.
- Alonso, Ernesto. El análisis del discurso en psicología social.
- Villalba de Tablón, Marisa y Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Aprender a pensar la imagen.
- Chiarpotti, Fabiana. La pedagogía del modelo como estrategia para el cambio de actitudes.

Revista N° 2:

- Rimoldi, Horacio. Información y cognición e información y creatividad.
- Pithod, Abelardo. La psicología espiritual de Dietrich Von Hildebrand.
- Alonso, Ernesto. "Fact and opinion". La relación entre descripción e interpretación en las prácticas periodísticas: el caso de *Página 12*.
- Di Fresco, Carina. Nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en los niños con trastornos convulsivos.
- Moreno, José Eduardo. El perdón en la psicología contemporánea.
- Braceli de Iriart, María Eliana. La imagen del SIDA y el SIDA de la imagen.
- Aparicio de Santander, Miriam. Educación superior, formación continua y empleo: un análisis de cara al desarrollo.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth. "Locus" de control y su relación con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar.

Revista N° 3:

- Pithod, Abelardo. Algunos aspectos de la frustrada pero necesaria relación entre la psicología y la filosofía.
- Caiceo Escudero, Jaime. La economía de la educación: ciencia básica para la gestión financiera de las unidades educativas.

- Difabio de Anglat, Hilda. Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario.
- Aparicio de Santander, Miriam. Intropunición vs. activismo: dos perfiles psicosociales de respuesta en mujeres universitarias.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar.
- Di Fresco, Carina. Imagen social de la enfermedad epiléptica en nuestro medio.
- Rodríguez, Cecilia e Ison, Mirta. Autoconcepto en niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales.
- Mazzitelli de Peralta, Claudia y Aparicio de Santander, Miriam. Detección de niveles diferenciales de rendimiento en Física en el nivel medio.

Revista N° 4:

- Difabio de Anglat, Hilda. Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario.
- Caiceo Escudero, Jaime y Parraguéz Torres, Sonia. Calidad y equidad de la educación: la experiencia chilena en la década del 90.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth. El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética. Orientación hacia la justicia y orientación hacia la solicitud o cuidado- "care".
- Landini, María Luisa, Varela, María Eugenia, Correa, Estela y Ureta, Adriana. La subjetividad en el niño que trabaja.
- Muñoz de Visco, Elina, Sans de Uhrlandt, Marta y Calzetti de Vila, Nancy. Relación entre autopercepción, capacidad intelectual y rendimiento académico.
- Nota crítica: Pithod Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 323 págs.

Revista N° 5-6:

- Vázquez, Stella Maris. Los contenidos transversales.
- Rapetti, María Virginia. Reflexión y aprendizaje matemático.
- Difabio de Anglat, Hilda y Villalba de Tablón, Marisa. Lógica aplicada y aptitud crítica en el nivel superior.
- Jury Moreno, Carlos Omar. La promoción del pensamiento crítico y de las habilidades de razonamiento.
- Fazio, Marisa Carina. Los grandes ausentes en la elaboración de un plan de evaluación institucional.
- Aparicio de Santander, Miriam y Mazzitelli de Peralta, Claudia. Las estrategias cognitivo-educacionales no convencionales: herramientas para una mayor eficacia pedagógica.

Esta revista se terminó de imprimir
en Diciembre de 2004
en Artes Gráficas Unión,
Mendoza - Argentina