

El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior.

Ormart, Elizabeth Beatriz.

Cita:

Ormart, Elizabeth Beatriz (2005). *El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 35 (3), 1-1.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/119>

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



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

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

EL APRENDIZAJE DE LA ÉTICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Elizabeth B. Ormart

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina

INTRODUCCIÓN

Algunos de los interrogantes que orientaron la búsqueda son: ¿Qué tipo de conocimiento se produce a partir de las interacciones grupales en alumnos del nivel superior de la educación? ¿Las diferentes modalidades de interacción argumentativa están relacionadas con el tipo de formación (terciaria no universitaria y universitaria) que reciben los alumnos? ¿Existe una coherencia entre las nociones deontológicas que desarrollan los alumnos en las interacciones grupales y lo que manifiestan en las entrevistas individuales? ¿Qué recursos argumentativos emplean con mayor frecuencia los alumnos del nivel superior? ¿Cómo se manifiesta el contexto extraescolar en las interacciones grupales?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Indagar las características de las interacciones sobre nociones de deontología profesional de un grupo de pares, en el contexto del aprendizaje formal de la educación superior.

Objetivos específicos

- Distinguir distintos tipos de interacciones argumentativas sobre nociones de deontología profesional en un grupo de pares de la Facultad de Psicología (UBA) y del Profesorado de Matemática (IPE).
- Relacionar las nociones morales que explicitan los integrantes del grupo en las entrevistas individuales, con las que presentan en la interacción grupal.
- Vincular las referencias a la ética y la deontología profesional presentes en los programas de las asignaturas obligatorias correspondientes a ambos grupos con las referencias surgidas en las interacciones grupales.

MATERIAL Y MÉTODOS

Durante el año 1999 se realizó el anteproyecto de la tesis y el diseño de los instrumentos para la fase exploratoria. La fase exploratoria se extendió a lo largo del año 2000, realizando entradas al campo en el primer y segundo cuatrimestre. Se produjeron modificaciones en los instrumentos de recolección de datos. La última entrada al campo de la fase exploratoria se realizó en el primer cuatrimestre del 2001.

En el segundo cuatrimestre del año 2001 se realizó la entrada a campo definitiva. Los lugares de trabajo fueron: La Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El Instituto Superior Padre Elizalde. El Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. El domicilio particular de la investigadora.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de la investigación está integrada por las producciones argumentativas de los alumnos que se encuentran cursando durante el segundo cuatrimestre del 2001 la asignatura Perspectiva Filosófica Pedagógica en el Profesorado de Matemática del Instituto Padre Elizalde de la Provincia de Buenos Aires y los alumnos que se encuentran cursando en el mismo periodo de tiempo la asignatura Psicología, Ética y Derechos Humanos en la Licenciatura de Psicología en la Universidad Nacional de Buenos Aires. En ambos casos los docentes emplean como metodología de trabajo habitual la interacción en grupos de pares sobre situaciones dilemáticas. En función de que el presente diseño, no es experimental sino que se propone indagar las características de las interacciones argumentativas en contextos naturales de aprendizaje, fue condición sine qua non, identificar dentro de las instituciones educativas terciarias (universitarias y no universitarias) aquellas que abordaran desde la cátedra la propuesta de trabajo con situaciones dilemáticas de la futura práctica profesional. Por qué tomamos solamente grupos en los que se den interacciones argumentativas?

¿En que ámbito se ponen de manifiesto las nociones morales que los alumnos traen al aula?

Creo que las lecciones expositivas de los docentes no facilitan la presentación de las ideas morales de los alumnos. En cambio, en los debates grupales los alumnos tienen que recurrir a sus propias ideas para fundamentar sus afirmaciones. Esta cuestión es objeto de un gran debate en las décadas del 80 y 90. (Cfr. Slavin, 1989, 1990, 1991; Weinstein, 1991)

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

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

- Facilitan el compromiso y la participación activa de los estudiantes. (Bruner, 1960)
- Los ayudan a expresarse con claridad ante sus compañeros. (Tharp y Gallimore, 1991)
- Aprenden a desarrollar un lenguaje argumentativo a fin de justificar sus opiniones.
- Aprenden a tolerar diferentes puntos de vista.
- Les da la oportunidad de asumir una posición responsable de sus creencias frente a sus pares.
- Todos los estudiantes se benefician por igual, independientemente de su capacidad y rendimiento académico previo. Sobre este punto no hay consenso (Joyce, 1991, Slavin, 1991; Gabbert, Jonson y Jonson, 1986)

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

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

Criterio de selección de la muestra

- Se seleccionaron grupos que discuten libremente en dos instituciones educativas de nivel superior, en clases de la asignatura ética o equivalente, sobre una situación hipotética de la futura práctica profesional propuesta por la /el docente.
- Se tuvo en cuenta que el debate grupal de una situación dilemática de la práctica profesional sea propuesta por el docente a cargo del curso como actividad diseñada y realizada habitualmente por dicho docente. Que sea él o ella los que propongan las pautas de trabajo.
- Se buscó que los grupos sean diferentes en otros rasgos como:
su ubicación geográfica (provincia-capital)la temática estudiada (ciencias exactas – ciencias humanas)el área de ejercicio profesional (clínica – docencia)el nivel educativo (terciario – universitario)subvención de las instituciones (estatal – privada).

RESULTADOS

1.A Análisis de las interacciones argumentativas mediante sistema categorial

Se proponen categorías de trabajo para aplicar sobre las interacciones grupales.

Categoría 1: Organización y coordinación de tareas.

Definición nominal: Conjunto de actividades destinadas a responder desde la interacción grupal a las consignas proporcionadas por el docente a cargo del curso.

Definición operacional: Comprende aquellas intervenciones de uno de los participantes del grupo que procuren aclarar dudas o consignas, recapitular las ideas de los participantes, organizar la disposición espacial y temporal del grupo y monitorear los aspectos formales de la presentación del trabajo. Comprende las subdimensiones:

1.1. INTERVENCIÓN CLARIFICADORA

1.1.1. Clarificación de la consigna

1.1.2. Aclaración de alguna duda

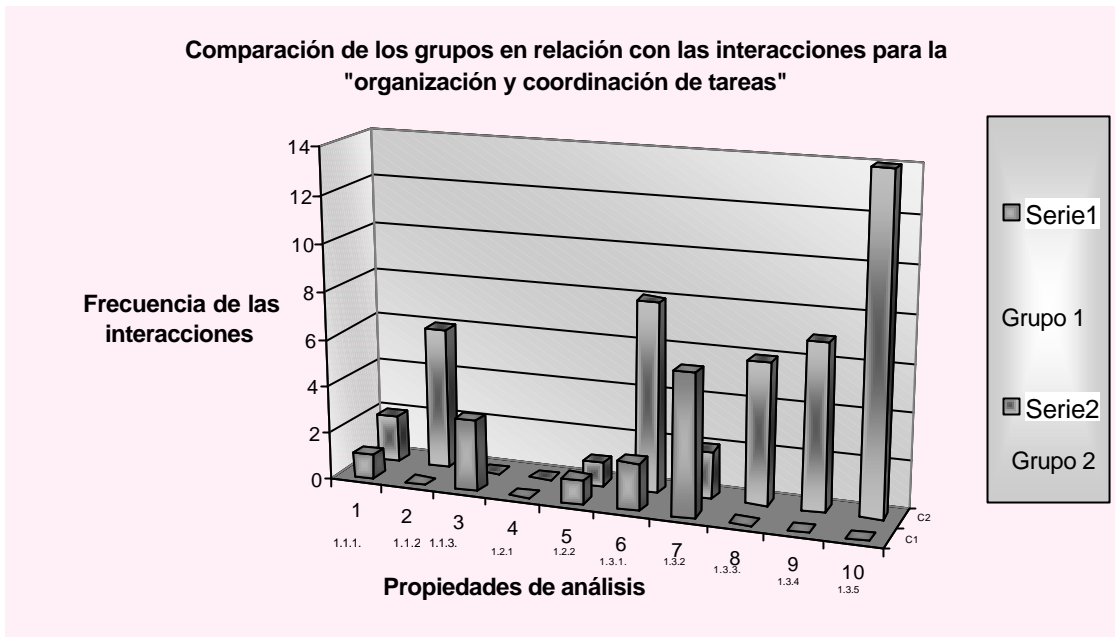
1.1.3.Reformulación de lo dicho hasta el momento, recapitulación

1.2. INTERVENCIÓN ORGANIZATIVA

1.2.1. Organización grupal, modalidad de organización.

1.2.2. Intervención en la que uno de los integrantes reubica la problemática en función de la consigna pedida.

1.3. INTERCAMBIOS EN FUNCIÓN DE LA TAREA



- 1.3.1 Meros intercambios en función del armado de respuestas.
- 1.3.2 Comentarios o alusiones a lo pedido por la consigna.
- 1.3.2 Dictado de uno de los alumnos a otro de la respuesta
- 1.3.4 Referencias a la presentación del trabajo o reglas ortográficas
- 1.3.5 Intervenciones que cortan el debate para pasar a lo que pide la consigna.

Comparativamente se observó que:

GRUPO 1 (UBA)	GRUPO 2 (IPE)
No se observan dudas o consultas sobre las consignas. Los intercambios en función de la tarea son escasos. No interesa prestar atención a lo pedido por el profesor, más bien se trata de debatir y exhibir el propio punto de vista	Se observan dudas y se consulta al docente y a los compañeros acerca de la consigna. Los intercambios en función de la tarea son los más numerosos: se dictan las respuestas, se manifiestan dudas acerca de las reglas ortográficas. Las ideas en debate pasan a un segundo plano para dejar lugar a la tarea de responder a la consigna del docente.

Categoría 2: INTERVENCIONES METAARGUMENTATIVAS

Definición nominal: conjunto de intervenciones discursivas orientadas a aspectos que se encuentran más allá de las ideas en debate.

Definición operacional: en estas intervenciones, o bien se consideran cuestiones del contexto social, económico, político o moral, o bien se utilizan los significantes en su aspecto material de forma equívoca para despertar la risa de los integrantes del grupo.

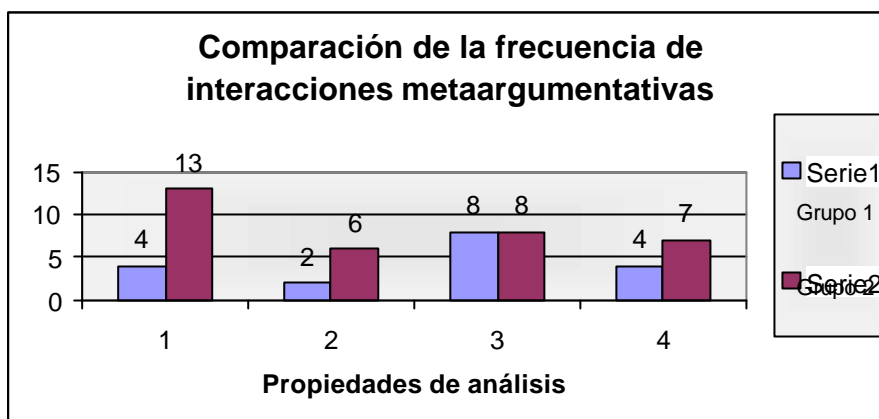
Comprende las siguientes subdimensiones: 2.1. Referencia a temas ajenos a las ideas en debate.

- 2.1.1 Alusiones con doble sentido
- 2.1.2. Alusiones al carácter hipotético de las situaciones dilemáticas.

2.2. REFERENCIAS CONTEXTUALIZADORAS:

2.2.1 Contexto extraescolar

2.2.2 Referencias moralizantes. Comparativamente se observó que:



GRUPO 1 UBA	GRUPO 2 IPE
Las bromas y las alusiones con doble sentido son escasas y están referidas a las ideas en debate Todas las referencias al contexto remiten a la época de la dictadura militar. Lo ético en la clínica está pautado desde la Ética del Psicoanálisis. Hay diferenciación entre lo justo y lo legal.	Hay gran cantidad de intervenciones que buscan despertar la risa ocasionadas por refranes o frases con doble sentido. Se remite al contexto económico social del momento. No hay referencia a un marco teórico como fundamento de la reflexión ética. Lo moral se justifica desde el propio interés y desde la autenticidad.

Categoría 3: Interacciones en torno a las ideas en debate

Definición nominal: argumentaciones desarrolladas en función de las ideas o tópicos en debate.

Definición operacional: comprende el conjunto de argumentaciones que tienen como centro los temas en debate, o bien para sostener una posición o bien para adoptar una posición divergente. Dentro de esta dimensión ubicamos tanto los esfuerzos individuales por asimilar y comprender una idea como las construcciones colectivas.

Comprende las siguientes subdimensiones: 3.1. Como producto de la interacción, se construye o se arma conjuntamente una idea, una pregunta o duda. 3.2. Polarización de ideas.

3.2.1 Polarización de ideas sin posibilidad de encontrar una solución.

3.2.2. Ideas contrapuestas encuentran una solución intermedia.

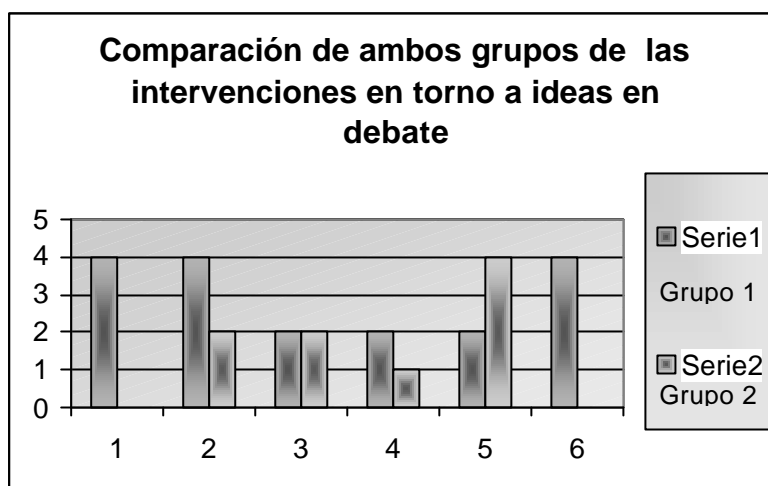
3.3. Asimilación deformante.

3.4. Intervenciones que aparecen como “evaluaciones” de las ideas de los otros.

3.5. Referencias a uno o varios marcos teóricos.

Comparativamente se observó que:

GRUPO 1 UBA	GRUPO 2 IPE
Los debates se sostienen desde analogías, metáforas, ejemplos y conceptualizaciones. El debate se realiza con vehemencia y compromiso en la expresión de las propias ideas.	La polarización de ideas se clausura por la urgencia de responder a lo pedido por la consigna. Las evaluaciones aparecen bajo la forma de la falacia de ataque al hombre. Los líderes del grupo desaprueban el compromiso con el debate y cualquier intento de complejizar la situación.



1.B Análisis del discurso comparativo aplicado a las interacciones argumentativas de ambos grupos

Considerando que el análisis del discurso constituye una forma privilegiada de acceso a los sistemas de representaciones socialmente compartidos, me propongo abordar en este apartado las representaciones que construyen estos dos grupos de estudiantes del nivel superior de educación sobre los aspectos deontológicos de su práctica profesional. Específicamente me centraré, en lo referente al contexto histórico social aludido por los alumnos, la temática y la estructura presente en ambas interacciones discursivas y las estrategias argumentativas a las que recurren los estudiantes a fin de convencer a sus pares.

1) Contexto histórico social aludido por los alumnos

En ambos grupos hay referencias al contexto que los rodea. Pero los contextos son notoriamente diferentes.

En el primer grupo hay referencias a la dictadura militar como un hecho que ha constituido un punto de referencia permanente en los intelectuales de la Universidad de Buenos Aires. Así por ejemplo: “es lo mismo que se planteaba en la época de la dictadura si los curas que confesaban a los milicos tenían que levantar el secreto de confesión.”

Hay referencias a la iglesia y a la policía. Todas ellas instituciones sociales que tienen una tradición, en nuestro país, de represión, de oposición a los valores de la democracia y constituyen puntos de anclaje en el discurso de los participantes para situar lo contrario a lo que ellos consideran lo correcto o el deber ser. La tesis del argumento grupal se sostiene en la defensa de ciertos valores como la libertad, la privacidad, la práctica profesional y la antitesis se sitúa implícitamente en la violación de derechos ciudadanos representados por las instituciones que históricamente en Argentina han ocupado un papel de avasallamiento de los mismos (policía, militares e iglesia). No se hacen referencias al contexto próximo o cercano de los alumnos, ni a la situación social o económica que en ese momento se encuentra viviendo la Argentina. Recordemos que en segundo cuatrimestre del 2001 se vivió una situación socioeconómica y política sumamente difícil, comenzando por el “corralito” y finalizando con la renuncia del presidente Fernando De la Rúa. Sin embargo, aunque esa crisis afectó a toda la ciudadanía, no hay ninguna alusión en las interacciones grupales al contexto social, laboral, familiar, etc. Lo que muestra un corte tajante entre el contexto escolar y el extraescolar.

En el segundo grupo, las referencias no son a la historia que antecede a los sujetos sino a la realidad socioeconómica que circunscribe sus existencias. Lo que muestra que les resulta sumamente difícil realizar un corte entre el contexto escolar y el extraescolar.

Las referencias son en primer término al mundo del trabajo, y no al ámbito de un trabajo profesional o de una profesión liberal como en el primer grupo, sino al trabajo en relación de dependencia.

Este primer análisis de las estrategias argumentativas arroja los siguientes resultados cuantitativos:

Estrategias argumentativas	Grupo 1	Grupo 2
Conceptuar	10%	0 %
Ejemplificar	10%	16,7%
Desmentir	10%	0 %
Hipotetizar	10%	0 %
Hacer concesiones	20%	16,7 %
Analogía	20%	33,2 %
Sarcasmo	10%	16,7 %
Metáfora	10%	16,7 %
Totales	10=100%	6= 100 %

Desde el punto de vista cualitativo las estrategias argumentativas desarrolladas suponen un nivel de complejidad diferente en cada caso. Desde el punto de vista de las habilidades cognitivas involucradas en el desarrollo de estas estrategias argumentativas, todas ellas responden a lo que Vigotsky llama Funciones psíquicas superiores que son, para este autor, el resultado de la comunicación misma. (VIGOTSKY:1995, Tomo III, p. 18). Si bien, todas ellas son Funciones Psíquicas Superiores, conceptualizar e hipotetizar suponen la operatoria desde lo posible y desde un grado de generalización mayor que el desarrollo de otras estrategias argumentativas como ejemplificar o realizar una analogía. Desde el punto de vista evolutivo el razonamiento analógico y la ejemplificación son anteriores a la generalización que supone la posibilidad de definir conceptualmente y a la capacidad de construir hipótesis en el terreno de lo posible.¹

2. Los conectores argumentativos.

El mayor número de conectores se presenta en el uso del “pero” y el “sino”, es decir, los conectores de oposición, lo que es coherente con lo planteado en los tópicos del discurso. En ambos grupos se presenta una polarización y contraste de ideas, de allí que se incremente el uso del “pero”. Al tiempo que el uso de este conector suele responder en la mayoría de los casos a contraposiciones inmediatas o réplicas repentinas y no a contraposiciones argumentales extensas.

3 Las modalidades lógicas de argumentación

Son más numerosas en el primer grupo. La diferencia se encuentra fundamentalmente en la modalidad epistémica inexistente en el segundo grupo. La modalidad epistémica supone el desarrollo de argumentaciones que sostienen posiciones acerca de la verdad o falsedad de un enunciado, o los grados de certeza o incertidumbre.

Era esperable en ambos grupos que el carácter deontológico de las argumentaciones, buscado por las consignas de trabajo de los docentes, incrementara la presencia de la modalidad deontológica en ambos grupos.

En relación con los modos de presencia del deber ser observamos que en el grupo 1 se presentan enunciados que indican una moral autónoma, en la que el deber ser está dado en referencia a un valor o

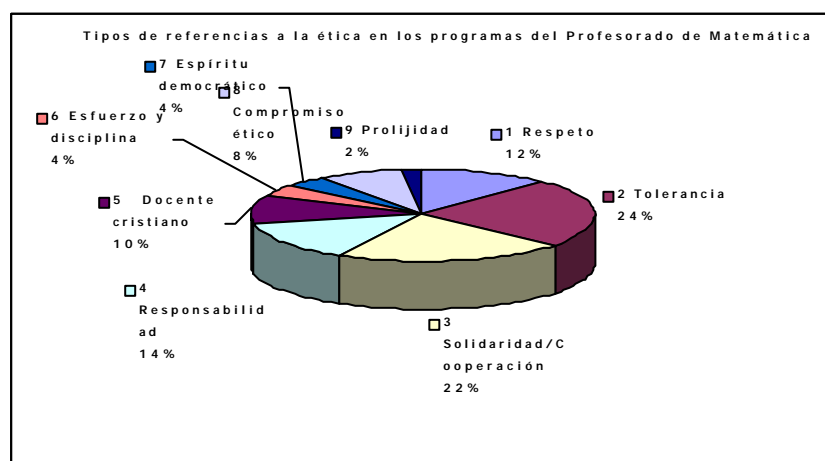
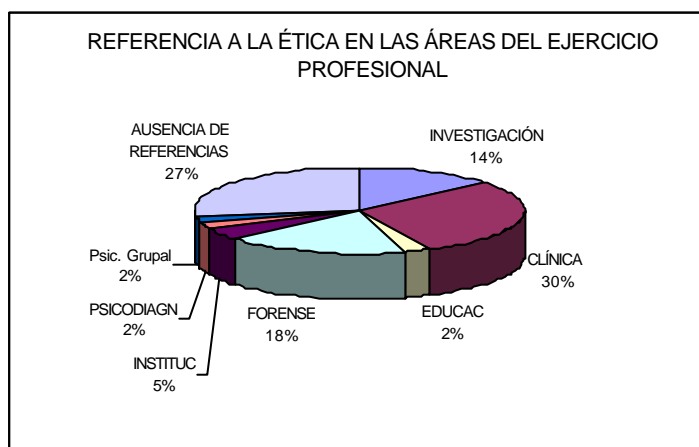
normativa elegido por la voluntad en función de la exigencia de la situación. En cambio, en el segundo grupo, el deber ser aparece, claramente, en el primer enunciado, ubicado en función de algo ajeno a la propia voluntad, en este caso, en función de la institución. Lo que señala la presencia de una moralidad heterónoma. La segunda intervención, en la que hay una alusión al diálogo y al consenso, es acompañada de risas y parece claramente que el grupo decide “poner” algo que espera sea evaluado por el docente como correcto. Sin embargo, se presenta como algo en lo que el grupo no cree.

Análisis entrevistas

Situación	Grupo 1	Grupo 2
Situación 1 “Robo”	Por amor Por el valor universal de la vida humana	Por amor Por intercambio
Situación 2 “Devolver el importe”	Por valor de la propiedad privada	Por valor de la propiedad privada Porque es un trabajador Por intercambio
Situación 3 “Relación amorosa”	NO Abstinencia desde el psicoanálisis	SI No hay reflexión teórica.

Análisis programas

Referencias a la ética en los programas de la UBA



¹ Cfr. Piaget ubica la analogía y la ejemplificación como recursos propios del período preoperatorio, mientras que la conceptualización y el pensamiento hipotético es propio de las operaciones formales.

DISCUSIÓN

Teorías del desarrollo moral

Para Piaget “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere a un sistema de reglas” (1932: 9). Esta afirmación me llevó a considerar la posición de los grupos. Podemos considerar el posicionamiento que tienen los grupos con relación a la regla, en este caso, no las reglas del juego, sino las reglas dadas por el docente. El grupo 2 se manifestó a lo largo de las interacciones como sumamente obediente a las reglas, en el sentido en que estaban apremiados por cumplir con las reglas impuestas por el profesor. El profesor del curso, les había entregado una grilla y un listado de situaciones y les pedía que clase a clase analizaran una a una esas situaciones y completaran la grilla de análisis. Reglas interpretadas literalmente, llevaron al grupo a no abrir un espacio para el debate y el consenso que estaban establecidos como pasos necesarios para la construcción de la grilla. Una interpretación literal de la norma llevó a desconocer el espíritu de la norma. El espíritu de la norma consistía en generar el debate y la producción de soluciones consensuadas en términos de situaciones dilemáticas de la práctica profesional, y el instrumento para lograrlo era la grilla de análisis entregada por el profesor, que se convirtió en un obstáculo para llegar a este objetivo. ¿Por qué ocurrió esto? Creo que puede haber deficiencias en la herramienta didáctica, pero creo también que las características de los integrantes del grupo constituyeron un factor determinante. En las entrevistas realizadas a los integrantes del grupo 2 se observó una moralidad heterónoma, relativista y egocéntrica. Es esperable por consiguiente, que ésta herramienta didáctica que supone la capacidad de entablar un debate y confrontar puntos de vista distintos falle con estos sujetos. Sin embargo, tampoco es pertinente hablar de una falla en términos absolutos, evidentemente produjo una operatoria en el grupo diferente a la del grupo 1. Produjo diferentes tipos de argumentaciones, diferentes actividades cognitivas, el uso de diferentes conectores y modalidades argumentativas.

Piaget establece, que si no media la interacción dialógica en la incorporación de la norma, no se produce una autonomía auténtica, sólo se consigue una elaboración personal de lo recibido, pero sin variación cualitativa alguna, porque carece de la experiencia de la colaboración entre iguales. ¿Qué ocurre cuando la heteronomía de la razón práctica (observada en el grupo 2), en términos kantianos, se afilia con la ausencia de experiencia de cooperación grupal? Se produce una disociación entre el “deber ser” exigido por la Razón práctica y la interiorización dialógica de la norma de moralidad. Esto se pudo observar en el grupo 2, en la medida en que realizaban un esfuerzo en las interacciones grupales por colocar lo que ellos suponían correcto en términos de lo que era esperable por el profesor, y esto mismo era experimentado como algo ajeno y no creíble para el grupo. Aún así, el grupo argumenta, compara, ejemplifica y establece puentes de unión entre lo curricular y lo extracurricular. Las problemáticas sociales, laborales, políticas no operan como un punto de fuga al debate sino como el entramado mismo del problema en discusión.

Los integrantes del grupo 1 dan cuenta de sostener sus argumentaciones desde un marco teórico, que aparece como el único. Existen dificultades para pensar esas situaciones desde otro marco teórico. Lo que nos lleva a suponer que el psicoanálisis es considerado valioso para la cátedra, por la universidad en general y los alumnos se adaptan a las exigencias de la asignatura. Sin embargo, esta hipótesis resulta insuficiente, pues en las entrevistas individuales, los alumnos refieren su preferencia por esa posición teórica. Esto nos permite sostener que lo que es considerado correcto responde a una moralidad autónoma,

producto del análisis crítico y el posicionamiento de los alumnos, y no a una moralidad heterónoma asumida en función de lo que es esperable desde la cátedra de ellos.

Como señalamos en el marco teórico, Kohlberg distingue tres operaciones cognoscitivas involucradas en el razonamiento moral: la simpatía (identificación y empatía), el intercambio ideal de roles y la universalización. Se pudo observar en ambos grupos la primera de las operaciones cognoscitivas, mientras que la segunda operación, las posibilidades de intercambiar roles, de considerar distintos puntos de vista, se ha manifestado de diversas maneras. Villegas de Posadas (1998:231) ha señalado que tanto Habermas como Apel proponen considerar el intercambio de roles desde un modelo discursivo, no emotivo; reemplazando la empatía por la argumentación y el acto privado de considerar los intereses de los otros por el acto colectivo de intercambio. Sin embargo, esto se pudo observar de manera diferencial en ambos grupos. En el grupo 1, se pudo observar un giro de la empatía a la argumentación, mientras que en el grupo 2 hay una primacía de la empatía sobre la argumentación. Este grupo no desarrolla razonamientos extensos para sostener una posición sino que apela a recursos empáticos, como el chiste o el relato de hechos de la vida personal de sus integrantes. Para Bruner, en toda investigación educativa por más micro que sea el ámbito de su realización se exploran relaciones macro sociales. Esta afirmación se hace sumamente visible en el grupo 2, el cual se manifiestan como sumamente permeable a las problemáticas contextuales. Las situaciones de falta de trabajo, exclusión y marginalidad que viven cotidianamente los integrantes del grupo 2 son el telón de fondo constante en sus afirmaciones. ¿Qué ocurre con el contexto presente en las interacciones del grupo 1? Como señalé anteriormente, en los resultados, el contexto es un contexto, que podemos llamar ideológico. Es fundamental considerar entonces lo que postula Cole (1992), quien plantea que el entorno y el objeto se entremezclan en la actividad, no se trata de dos variables que pueden analizarse independientemente, sino que ambas inmersas en el dinamismo de la actividad constituyen una unidad de análisis. Esta unidad de análisis enriquece la indagación de los procesos de apropiación de conocimiento en contextos formales. Las actividades que realizan los grupos son heterogéneas y es lógico entonces que por su mutua imbricación el contexto sea diverso.

Interacción entre pares en contextos formales

Una problemática que tiene relevancia en este ámbito es que los conflictos sociocognitivos no son siempre fuente de progresos cognitivos. Karmiloff-Smith (1992) señala que los cambios cognitivos suceden tras los éxitos y no sólo tras los fracasos. Para ella, el cambio cognitivo puede ocurrir sin conflicto y el conflicto no asegura la reestructuración cognitiva.

Creemos que, como señala Granot, no existe un tipo de interacción que garantice el progreso cognitivo, sino que muchos tipos de interacción afectan nuestros procesos cognitivos en diferentes direcciones no siempre positivas. Si observamos las interacciones del grupo 1, podemos señalar que las situaciones dilemáticas planteadas tomaron el estatuto de conflicto sociocognitivo para el grupo. Quiero señalar con esto, que no siempre una situación llamada dilemática puede constituirse en un detonante de conflicto sociocognitivo. En el grupo 2, las situaciones dilemáticas eran asimiladas a una tarea a realizar, que no siempre se constituyeron en conflicto sociocognitivo. Sin embargo, se pudieron observar tipos de interacciones que implicaron diversos procesos cognitivos. Esto es solidario con la necesidad de considerar una unidad de análisis compleja, ya que, señalar que el cambio cognitivo es el efecto del conflicto sociocognitivo es volver a diseccionar la interacción grupal en variables dependientes e independientes, negando la consideración de la interacción como unidad. Esta posición es compatible con lo las reflexiones

de Vigotsky quien señala que “la mente no es un componente de sistema, es el producto emergente de la interacción entre personas, objetos y artefactos en la actividad. (...) La mente es una cualidad sistémica de la actividad humana mediada culturalmente” (1995:21)

De Paolis y Mugny (citado por Fernández y Melero, 1995, 22) han agrupado en dos tipos las formas de regulación intragrupal en : regulaciones relacionales y sociocognitivas. Este autor señala que las regulaciones relacionales consisten en la modificación de la conducta de uno o más integrantes del grupo con el propósito de reestablecer la relación interindividual anterior a la aparición del conflicto.

Mientras que las regulaciones sociocognitivas se define por elaboración (individual o grupal) de nuevos instrumentos cognitivos. El primer tipo de regulación se puede manifestar bajo la forma de la sumisión o de resistencia y cuando esto ocurre suele obstaculizar las regulaciones cognitivas. En los grupos observados las relaciones entre pares no dio lugar a conductas de sumisión, se pueden observar una posición contestataria de Federico, uno de los integrantes del grupo 1, pero dicha posición, en lugar de obstaculizar el debate, lo polarizó obligando a los otros integrantes del grupo a dar razones de su posición.

Diversas investigaciones reconocen que para obtener impacto positivo en el aprendizaje cooperativo es necesario que los estudiantes se proporcionen mutuamente explicaciones, preguntas y correcciones más que respuestas terminales (Bennet, Dunne, 1991: Johnson, Johnson, Ray y Zaidman, 1986: Stevens, Slavin, Farnish, 1991, Webb, 1992). Según estos autores el contexto de aprendizaje cooperativo fomenta la cognición y la metacognición. La estrategia de que uno tiene que ofrecer y explicar a otro se observó en ambos grupos en las dimensiones “intervenciones clarificadoras” .

La ética dialógica de Apel

Creo que es preciso repensar desde los resultados de esta investigación algunas de las afirmaciones de Apel acerca de la comunidad ideal, en tanto que sostiene que, la comunidad ideal presupone reglas a priori de orden trascendental, las reglas son trascendentales porque son aceptadas desde siempre (a priori) por los hablantes. Podemos pensar en las cuestiones a priori del habla, en tanto que sujetos hablantes. Pero la cuestión se dificulta al sostener que la comunidad es ideal y no es afectada por las circunstancias socio-históricas o económicas. La comunidad ideal de lenguaje regula la comunicación y los acuerdos, todo tipo de argumentación es una apelación a esa comunidad ideal de comunicación. De esta manera Apel destaca los aspectos normativos y universalistas de la hermenéutica. ¿De qué manera podemos conciliar estas afirmaciones con los resultados observados en los grupos?

La noción misma de argumentación, como forma especial de la comunicación, no tendría sentido si no hubiese la presunción de que el oyente entiende el argumento, por lo tanto, ambos se ubican más allá de lo fáctico discursivo, el diálogo los eleva a un plano ideal de comunicación donde puede producirse la comprensión. Hay una comprensión ¿pero esta comprensión es a priori? Si pusiéramos a dialogar el grupo 1 con el grupo 2, ¿se “entenderían”? Seguramente, la dinámica de la interacción provocaría una necesidad de negociar nuevas modalidades argumentativas, acordes a las metas grupales y el contexto institucional que enmarca el diálogo. Entonces, la comprensión no es a priori sino a posteriori.

La aceptación de una comunidad ideal de comunicación implica el reconocimiento de una ética que le es propia. Es decir, en el plano ideal todos los miembros de la comunidad tienen iguales derechos y responsabilidades. Sin embargo, el ámbito en que los grupos negocian las metas intragrupal y las estrategias argumentativas son relativos a cada grupo.

Apel denuncia que lo que suele darse no es el consenso orientado por los principios éticos sino por las exigencias que imponen negociaciones, por cálculo de beneficios o riesgos. Este tipo de resultados consensuales violenta el sentido mismo de la ética del discurso. Sin embargo, luego de las consideraciones planteadas en los resultados, resulta muy difícil sostener un consenso orientado por principios éticos en el grupo 2, ya que más bien, el consenso se hizo presente en la medida en que se consideraba la opinión de la mayoría. Es fundamental distinguir el consenso en base a principios éticos del voto de la mayoría, que muchas veces, no está guiado por principios éticos.

Apel distingue éticas tradicionales o convencionales de una ética planetaria. Las primeras responden al producto de la interacción dentro de pequeños grupos. El individuo responde en ellos convencionalmente a lo esperado por el grupo. Un momento sucesivo sería posconvencional en el que el individuo es capaz de alejarse de esas normas establecidas, tomar distancia y no actuar de modo ajustado a lo determinado. Debido a que la sociedad debería atravesar estos momentos esta posición ha sido criticada como etnocéntrica por Arriarán puesto que para él implica una concepción jerárquica de sociedades inferiores y superiores. Creo que es conveniente compartir esta crítica, ya que no podemos sostener que existen diferencias jerarquizantes en las modalidades de argumentación de los grupos. Sin duda, tendríamos que sostener que la moral de los miembros del grupo 2 (medida por los Estadios de Kohlberg) es convergente con sus interacciones y la moral de los miembros del grupo 1 es convergente con sus interacciones. Sin embargo, estas diferencias no nos tienen que llevar a plantear la superioridad de un grupo sobre el otro. Pues sino caeríamos en un modelo evolutivo propio de la concepción moderna que tiene un modelo de racionalidad occidental e individualista. En este sentido Arriarán se apoya en Charles Taylor (1989) para indicar que no existe un sujeto trascendental válido para todas las culturas. Taylor rechaza, por su parte, un solo modo de entender la racionalidad, una ética universal y un procedimiento aceptable para la obtención del consenso entre culturas.

De todos modos Apel defiende la teoría del consenso como una teoría de la verdad. No es que defienda la concepción realista de verdad, de ninguna manera, antes bien, resalta que los criterios de verdad que tenemos son débiles. La verdad es lo que se produjo en el consenso. La concepción evolutiva de Kohlberg es solidaria con una ética universal y a priori. La mayor dificultad del modelo Kohlberiano radica en sostener la jerarquía y necesidad de atravesar los estadios del desarrollo moral en ese orden, por todos los sujetos de todas las culturas. Creo que en esta investigación, los estadios Kohlberianos son un elemento más a tener en cuenta, pero no un elemento determinante. Comparto con la ética dialógica de Apel y la concepción moral de Kohlberg, la conveniencia de justificar una decisión moral a partir de valores universales y no a partir de intereses individuales. En este sentido, creo que el grupo 1 ha justificado más adecuadamente, más racionalmente, sus decisiones que el grupo 2. Pero no puedo dejar de considerar que las circunstancias histórico sociales, sean factores determinantes en el posicionamiento de ambos grupos. Un modelo jerárquico, no tiene que ser necesariamente, evolutivo y lineal. Un modelo jerárquico puede reconocer la diversidad de trayectorias individuales y grupales y la diversidad de producciones sociohistóricas

CONCLUSIÓN

A) Sobre las tareas y las interacciones en contextos de aprendizaje.

El escenario sobre el que se recortan las interacciones opera como el entramado de una tela del que se toma un trozo. No podemos considerar las interacciones entre pares en contextos de aprendizaje por fuera de los contextos de aprendizaje. Sólo en la medida en que los orientamos en las coordenadas del aprendizaje podemos entender las conductas discursivas. En estudios anteriores sobre interacciones entre pares en el nivel primario (Helman, 2000, 56) se señala que los niños “no discuten solamente sobre lo que piensan sino también sobre ‘qué poner y cómo ponerlo’”. Y, en muchas ocasiones, las ideas de los alumnos aparecen al interior de ‘ir armando la respuesta’”. Estas mismas características se presentan en los segmentos interactivos del grupo 2. Como señalé en Resultados, en el grupo 1 las interacciones en función de la tarea son escasas, mientras que en el grupo 2, son numerosas. En el nivel terciario universitario, se otorga al alumno una mayor autonomía y un escaso andamiaje del docente, pues es esperable que en esta altura de su desarrollo cognitivo haya alcanzado las estrategias necesarias para el autoaprendizaje. En el nivel terciario no universitario, el docente ofrece un mayor andamiaje, pues es esperable que el alumno necesite actividades más pautadas y en este sentido, más comunes a las que se implementan en otros niveles del sistema formal de aprendizaje. Cada uno de los grupos ha desarrollado hábitos de adaptación al contexto en el que se encuentran. No sólo al contexto extraescolar, como veremos en el punto siguiente, sino también al contexto escolar. La diversidad en los contextos escolares provoca diversidad en las estrategias cognitivas utilizadas.

B) Acerca del contexto

Comenzaremos por las referencias al contexto histórico social aludido en ambos grupos.

Las referencias al contexto se orientan en el grupo 1 al pasado, a la dictadura militar, la represión a los “milicos”, a los “curas”. Mientras que en el grupo 2, la problemática social bordea la desocupación, la falta de trabajo, la prisión del ex presidente Menem y la realidad del piquete en la Ruta 3.

Se observaron como lo señalamos más arriba, diferencias notorias en lo relativo a los puntos de alusión de los grupos. El primer grupo refiere sus enunciados al contexto de la dictadura como lo que señala el disvalor o lo opuesto al “deber ser” y desde allí orienta sus argumentaciones en el sentido inverso, esto es el “deber ser”. Hay referencias al trabajo profesional desde este deber ser, como práctica liberal, que apunta al desarrollo de ciertos valores. Esto es consistente con una moral autónoma, tal como lo destacamos en las referencias a la modalidad deontológica. La tesis del argumento grupal se sostiene en la defensa de ciertos valores como la libertad, la privacidad, la práctica profesional y la antitesis se sitúa implícitamente en la violación de derechos ciudadanos representados por las instituciones que históricamente en Argentina han ocupado un papel de avasallamiento de los mismos (policía, militares e iglesia). No se hacen referencias al contexto próximo o cercano de los alumnos, ni a la situación social o económica que en ese momento se encuentra viviendo la Argentina. Esto señala un corte tajante entre el contexto escolar y el extraescolar.

En el segundo grupo las referencias no son a la historia que antecede a los sujetos sino a la realidad socioeconómica que circunscribe sus existencias. Las referencias son al contexto inmediato en el que están ubicados los sujetos que interactúan esto es, la realidad de la falta de trabajo, la referencia al movimiento piquetero de la ruta 3, que se encuentra en la zona de influencia del instituto. Lo que muestra

que les resulta sumamente difícil realizar un corte entre el contexto escolar y el extraescolar. Las referencias al trabajo y a la familia son marcadamente inmediatistas, no hay un despegue de la situación, ni un análisis teórico o conceptual. Esto es compatible con las estrategias argumentativas a las que el grupo recurre. Por consiguiente, en sus referencias no se apunta al “deber ser” sino al ser, a la realidad inmediata en la que transcurren sus vidas y desde allí a lo que resulta más conveniente en un sentido pragmático. Una decisión que se define en el aquí y ahora, sin tradición, ni futuro.

C) Acerca del aprendizaje del “deber ser”

Las temáticas aludidas en el discurso plantean una preocupación en el primer grupo por el “deber ser” abordado solamente desde el marco teórico del psicoanálisis. En el segundo grupo, la preocupación por el “ser”, la realidad inmediata, tanto en la urgencia por acotar todo debate en función de la consigna, como en ubicar el punto álgido del dilema en “aceptar ese laburo o ir al piquete”. La posibilidad de hablar y plantear otro punto de vista o inclusive llegar a un acuerdo es tomada como utópica e inclusive objeto de risas. Es vista como aquello que probablemente “le gustará al profesor”, “aquello que es bueno poner”, pero justamente por eso, aquello en lo el grupo no ve una solución real. Este “ser” está marcado por un aquí y ahora sin pasado.

En el primer grupo hay referencias a un pasado de represión que ubica no sólo la posibilidad de historizar sino una posición político ideológica, esto se encuentra ausente en el segundo grupo, al menos en forma explícita. Esta diversidad de contextos sociales es un reflejo del contexto histórico social a los que pertenecen los grupos. Los intelectuales de izquierda de la sociedad Argentina desarrollan un discurso acerca de la oposición a la dictadura, al que podemos acceder a través de los medios de comunicación que aparece reflejado en las interacciones del grupo 1. Otra realidad, marcada por otros medios de comunicación y otros programas televisivos, que remiten a la realidad del aquí y ahora, del piquete, de la desocupación se encuentra presente en las interacciones del grupo 2.

Como señalaba al principio, el ámbito moral es el ámbito de las costumbres, de los actos cotidianos que se encuentran en lo que algunos autores llaman nivel pre-reflexivo (Basanta y otros, 2000, 9) Se pueden observar reflexiones morales en el grupo 2, tendientes a expresar lo que aporta el sentido común, lo que remite a prácticas habituales del grupo y del entorno social que los rodea. En el grupo 1 se observa un posicionamiento teórico, que como tal constituye un nivel de abordaje de lo deontológico, que podemos llamar reflexivo o propiamente ético. Esto tiene su punto culminante en la interacción en la que el grupo coloca la justicia por sobre los códigos y las leyes de un grupo social, refiriendo la decisión correcta a la opción por valores universales. Dicho posicionamiento, sin embargo, no garantiza la asunción de una posición ética en la praxis, sino la capacidad de comprender y aplicar un marco teórico al análisis de situaciones dilemáticas.

En ambos grupos se observó una coherencia entre las entrevistas individuales y las argumentaciones grupales. Esta coincidencia, unida al hecho de la consolidación de las modalidades argumentativas a lo largo del cuatrimestre, marcan la dificultad para situar un cambio de posición en los grupos. No podemos hablar de aprendizaje en el sentido de cambio o modificación de patrones comunicativos. Si consideramos el aprendizaje en un sentido más amplio, como conjunto de estrategias, habilidades y conocimientos empleados en el abordaje de una situación y la pericia en el manejo de estas

estrategias, podríamos decir que efectivamente, ambos grupos realizaron aprendizajes, en tanto que se consolidaron y afianzaron estrategias comunicativas.

D) Sobre los diferentes aprendizajes.

Desde un marco teórico constructivista (Piaget – Vigotsky) Las estrategias argumentativas utilizadas en ambos grupos difieren en su nivel de complejidad. Las competencias intelectuales que exigen la conceptualización y la elaboración de hipótesis (utilizadas en el grupo 1) suponen un mayor nivel de complejidad que las ejemplificaciones y analogías (presentes en los grupos 1 y 2). Los alumnos del grupo 2 no acceden a estas estrategias argumentativas que suponen un mayor despegue de lo concreto.

Esta conclusión es convergente con lo que señalé en las referencias al contexto. No hay en el segundo grupo un marco teórico de referencia, no hay un despegue del aquí y ahora del contexto que los rodea. Según señala Elichiry (1999) “Desde los aportes del constructivismo genético sabemos que el aprendizaje pierde sentido si no puede generalizarse a un contexto diferente del que se originó.” El segundo grupo tendrá mayores dificultades para poder generalizar y conceptualizar estos aprendizajes que el primero. Ese contenido, que no está integrado en un proceso cognitivo de construcción, no es generalizable (sólo se ajusta a un contexto similar) y tiene escasa perdurabilidad. Asimismo las dificultades evidenciadas en la construcción y el desarrollo de argumentaciones que se evidencian en el grupo 2 fortalecen esta conclusión.

Se pudieron observar también diferencias en los tipos de conectores utilizados en ambos grupos. (Cfr. Resultados). En ambos grupos los conectores más utilizados son los que sirven para el contraste y oposición de ideas. En ambos grupos se presenta una polarización y contraste de ideas, de allí que se incrementa el uso del “pero” y del “sino”. Al tiempo que el uso de estos conectores suele responder en la mayoría de los casos a contraposiciones inmediatas o réplicas repentinas y no a contraposiciones argumentales extensas. Esto se acentúa más en el grupo 2, en este grupo se pudo observar (Cfr. Análisis de discurso) que el incremento de conectores llega casi al doble en relación con el primero. Esto se debe a que las argumentaciones son muy breves y se presentan en la mayoría de los casos como réplicas repentinas, sin desarrollar una deducción extensa.

Otra diferencia relevante se observó en las modalidades lógicas de argumentación. Tanto el grupo 1 como el dos presentó modalidades deontológicas. Enunciados que expresan lo esperable o lo conveniente o lo que se debe o no hacer. Pero, en el primer grupo son numerosas las intervenciones acerca de la modalidad epistémica. Esto hace que el total de intervenciones sean más numerosas en el primer grupo.

Lo que el grupo 1 ve como valioso es abrir el debate, no cerrarlo. Se busca el cultivo del debate y la problematización. Mientras que en el grupo 2, lo valioso es la resolución expeditiva del problema, terminar rápido con la tarea y hacer bromas para divertirse. Las metas que persiguen los grupos son distintas. La meta del docente no tiene tanto peso como la meta interna del grupo. Ambos docentes buscaban el debate de una situación problemática de la práctica profesional, podríamos decir que la meta didáctica de ambos docentes es coincidente. Sin embargo, las metas intragrupalas son disímiles. La meta perseguida por el grupo 1, era el cultivo del debate, la problematización, la exhibición de las capacidades intelectuales de sus integrantes. La meta del grupo 2 es la resolución rápida de las situaciones planteadas, mediada por la diversión, y la presentación de la tarea terminada. Estas metas están más allá de las motivaciones individuales de quienes participan en el debate.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN, José Luis(1985) L. *Ética*. Madrid. ALIANZA.
- ARRIARAN, S. SANABRIA, J. (1995) *Hermenéutica, educación y ética discursiva*. Universidad Iberoamericana de filosofía, Méjico.
- BASANTA, E. y otros.(2000) *Ética y Universidad*. Buenos Aires: C&C
- BASANTA, E. BRUNETTI, J. ORMART, E. (2002). "La psicología del desarrollo moral (debates y problemas)" En *Revista Argentina de Psicología*. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires., Año: XXXIV, Nº 45; p. 9 – 24.
- BONETE PERALES, E.(1990) *Éticas Contemporáneas*. Madrid. TECNOS.
- BUSQUET y otros. (1994) *Los temas transversales*. Buenos Aires. SANTILLANA.
- COPLESTON, F. *Historia de la Filosofía*. Ariel.Barcelona, 1984. Tomo 9.Cap. XIV: Filosofía de los valores.
- CHOMSKY, N. (1986) *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- CORTINA, Adela.(1994) *La Ética en la Sociedad Civil*. Madrid. ANAYA.
- DEL VAL, J. ENESCO, Y. (1994) *Moral, desarrollo y educación*. Anaya. Madrid.
- FARIÑA, J.(1997) *Ética. Un horizonte en quiebra*. Eudeba. Bs. As. 1998
- GADAMER. Georg Hans. *Verdad y Método*. Salamanca. SÍGUEME. 1994
- GONZALES LUCINI. (1990)*Educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra
- GUISÁN, E Y OTROS. (1992)*Los contenidos de la reforma*. Cuadernos de Pedagogía.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid. TAURUS. 198
- HELER, M.(1996) *Ética y ciencia: la responsabilidad del martillo*, Biblos, Bs.As. ,1996
- KANT, M. (1960) *Crítica de la razón pura*, Trad. por Manuel García Morente, Madrid, Librería General Victoriano Suarez.
- LUCINI, F (1993)*Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid.
- MACINTYRE, A. (1988). *Justicia y Racionalidad*, EIUNSA. S.A., Barcelona, 1994
- MALIANDI, Ricardo. *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires. BIBLOS. 1991
- ORMART, Elizabeth (1998). "El Otro Institucional (Mitos y Utopías)". En *Primer concurso de monografías*. UBA.
- ORMART, Elizabeth y otros. (1999) "La ética en la educación universitaria"En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*.
- ORMART, E. (2000) "Un sujeto paradójico" En *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Facultad de Psicología. Nº 2, 2000 p. 33-46
- ORMART, Elizabeth. (2001). *Lógica y argumentación*. Elaleph.com. Buenos Aires.
- ORMART, E. (2001) "El problema de los fundamentos epistemológicos en Psicología educativa." En *Anuario del Instituto de investigaciones*. Número IX. P. 351 – 358.

- ORMART, E. (2001) "El aprendizaje de la ética en las instituciones de Educación Superior" En *Anuario del Instituto de investigaciones*. Número IX p. 40.
- SACRISTÁN, Gimeno. *El Currículum : una reflexión hacia la práctica*. MADRID.
- WALZER, M. (1993) *Las esferas de la Justicia*, FCE, México, 1993.
- YUS, Rafael. *Temas Transversales*. Barcelona. GRAÓ. 1996
- BAQUERO, R. (1998) "La categoría de trabajo en la Teoría del Desarrollo de Vygotski". En *Psykhe*, Vol. 7, Nº 1, 45-54.
- BAQUERO, R. (1996) *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Bs. As. Aique.
- BRUNER, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*, Visor
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza
- CAZDEN, C. (1990) El discurso en el aula. En WITTRUCK, M. *La investigación en la enseñanza* Tomo III. Paidós.
- GARCIA, R. (1986) *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos*. En *Los*
- VALSINER, J.(1996) Indeterminación restringida en los procesos de discurso en Coll, C. y Edwards, D *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación infancia.
- BARRA ALMAGIÁ, E.(1987) El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología* vol 19, nº 1 , 7-18
- BERTI, A.M. (1994) Children's Understanding of the Concept of the State. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale: Erlbaum, 49-76. (traducción en castellano)
- BRUNER, J. (1997): 'Entender y explicar otras mentes'. En *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor. (pp. 119-146)
- CARRETERO, M. (1995): *Construir y enseñar*. Las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires: Aique.
- CASTORINA, J.A.; AISENBERG, B. (1989) Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: Un estudio exploratorio. En: Castorina, J. A. et al. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila (pp. 63- 155).
- CASTORINA, FAIGEMBAUM (2000) Restricciones de dominio: hacia una diversidad de enfoques
- CASTORINA, J. A. y LENZI, A. (compls.) (2000): La formación de los conocimientos sociales. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa
- CASTORINA, J.A. (2000): 'La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica'. En J. A. Castorina (comp.) *Desarrollos en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CASTORINA, J.A; GL ANTÓN, M. (1994): 'La construcción de la noción de autoridad escolar: Problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año 111, (5), 63-73.

- CASTORINA, J. A; FAIGENBAUM, G; ZERBINO, M; KOHEN KOHEN, R; TABUSH, C; CLEMENTE, F.(en prensa): "El conocimiento social de los niños y las prácticas sociales", *Revista del RICE*, CONICET, Rosado, 15.
- COLL, C.(1998) Valores predicados, valores practicados, valores enseñados. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 63-64.
- DEL VAL, J (1981). La representación del mundo social en el niño. *Infancia y Aprendizaje*. 13, 35-67
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P; MELERO ZABAL, M. (1995) (comps) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos. Capítulo 9 (pp. 454-506)
- HELMAN, M.(2000)" Las interacciones sociocognitivas entre pares durante la enseñanza de una noción social" en ELICHIRI, N. (comp). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* Bs. As.: Manantial
- JOHNSON, D; JOHNSON, R; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Bs. As: Piados.
- KARMILOF-SMITH, A. (1992): *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza. Capítulo 1. (pp. 17-50).
- KOHLBERG,L y otros. (1997) *La educación moral según Laurence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa
- KOHLBERG,L (1976) " Moral stages and moralization" en LICKONA (de) *Moral development and behavior*, New York: Holt, Rinehard & Winston. Traducción al castellano en *Infancia y Aprendizaje*, 1982.
- LENZI, A.; CASTORINA, J. A. (1996) 'Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales. La noción de autoridad escolar". En *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA, 4,122-135.
- LENZI, A.; CASTORINA, J.A. (1998): "Hacia un modelo de cambio conceptual para los conocimientos sociales", *VI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, 274-279.
- LENZI, A. (en prensa) El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. En J. A. Castorina (comp.) *Desarrollos en Psicología Genética*, Buenos Aires: EUDEBA.
- LENZI, A. (1998): "Psicología y didáctica; ¿relaciones peligrosas o interacción productiva? Una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno". En M. Carretero, J.A. Castodna y R. Baquero (Comps.) *Debates constructivistas*. Buenos
- MENDEZ, L y LACASA, P. (1995). "Aprender y enseñar en situaciones cotidianas". En Fernández Berrocal y Melero Zabala (Comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- PEREZ-DELGADO, E y otros (1996) Cuestionarios de contenido moral en la Psicología anterior a la primera guerra mundial, *Revista de Historia de la Psicología* vol 17, nº1 2, 135-164
- PEREZ-DELGADO, E, MESTRE-ESCRIBA, V. (1993) Cognitivismo y conductismo en la teoría psicológica del desarrollo moral. Posición de Kohlberg frente a algunas posturas conductistas. *Revista de Historia de la Psicología*. vol 14 nº 3, 4, 347-360
- PIAGET, J. (1974) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Niño y dávila. Primera edición al castellano, 1971
- POZO,I. (1998) *Aprender y enseñar*. Madrid, Morata. Caps: 4, 5, 6 y 7

- POZO, I. (1994) " El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción" en RODRIGÓ (Comp) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- RABOSI, E. *Enseñar ética: público-privado*. *Enoikos*. Año VI, nº 13, UBA
- TURIEL, E. (1989) Comentario (Socialización y desarrollo del pensamiento político), en *Human Development* 32, 45-52 (traducción al castellano) *Revista IRICE* N° 14 Febrero de 2000.
- TURIEL, E (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate
- TURIEL, TEDESCO, LINAZA (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza. Cap. 1 , 2 y 10
- VILLEGAS, C. (1998) Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología* 30, nº2 223-232
- VILLEGAS, C. (1995) Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol 27, nº3 463-470
- WERTSCH, J.(1991) *Voces de la mente*. Visor. Madrid, Cap. 2

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI