

RESPONDER O COMPRENDER EN SITUACIONES DE EVALUACIÓN. APORTES DESDE LA NOCIÓN DE ESTRATEGIA DE PENSAMIENTO.

TERESA BEDZENT *



Detalle de obra "Sin Título V"
Cristina Prado

Resumen

El artículo presenta los resultados de un aspecto de una investigación que indagó el grado de articulación entre la estrategia de pensamiento de los alumnos y las propuestas evaluativas del docente en el aula, realizada en el periodo 2001-2003, en la Universidad Nacional del Comahue.

El marco teórico adoptado comprende al psicoanálisis y a la psicología genética, ya que desde ambos desarrollos se puede estudiar la singularidad psíquica en su doble dimensión: cognitiva y simbólica. Se ha empleado la noción de estrategia de pensamiento desarrollada por Narciso Benbenaste (1995) para indagar ambas dimensiones de la singularidad psíquica.

Se empleó metodología cualitativa que incluyó observaciones del grupo-clase y entrevistas focalizadas a los alumnos de la muestra en una indagación con la modalidad clínico crítica. Para la indagación empírica se seleccionaron alumnos de un curso de una escuela pública de la ciudad de Viedma, Río Negro.

Este trabajo tuvo como objetivo identificar los mecanismos operatorios y simbólicos a partir de los cuales, los alumnos de 3º año del 1º ciclo de la EGB, resuelven las situaciones presentadas en las instancias de evaluación, particularmente en lengua y matemática.

En el estudio se han identificado modalidades de resolución de las situaciones presentadas, en las cuales se pudo constatar que: pueden resolver con facilidad si la situación propuesta no difiere demasiado de las trabajadas en las clases de ejercitación y en la mayoría de los alumnos entrevistados se observó un bajo nivel de ansiedad.

En varias evaluaciones, las producciones se ceñían a lo requerido por el docente, podían establecer más relaciones que las plasmadas por escrito, estas relaciones eran con otros conocimientos o con significaciones/valoraciones subjetivas. La situación de evaluación mayoritariamente es vivida como de gran tensión, condicionando muchas veces el tipo de resolución que hubiese deseado el alumno.

Palabras clave: Estrategia de pensamiento - Singularidad psíquica - Evaluación.

ANSWERING OR UNDERSTANDING IN EXAM SITUATIONS. SOME CONTRIBUTIONS FROM THE CONCEPT OF STRATEGY OF THINKING

Abstract

This article presents the results of part of a research project that examined the degree of articulation between students thinking strategies and teachers examination proposals in the classroom, which was carried out during the period 2001-2003 at Universidad Nacional del Comahue.

The theoretical framework includes psychoanalysis and genetic psychology, since both trends allow for the study of the psychic singularity in its double dimension: cognitive and symbolic. The concept of strategy of thinking applied in order to carry out the research is the one developed by Narciso Benbenaste (1995).

The qualitative methodology used included observations of the group-class and clinical interviews to the sample students following a clinico-critical approach. Students from a state school in Viedma, Río Negro, were selected for the empirical part of the research.

The aim of this work was to identify the operative and symbolic mechanisms used by students of 3rd year EGB (primary school) to solve the situations presented in tests, especially in the areas of Language and Maths.

Problem solving strategies have been identified, and it has been proved that students can solve a situation easily, in most cases with a low anxiety level, if it is not very different from the ones done previously in class. In several tests, students production answered what was asked by the teacher, in others they could establish more relations than those expressed in writing, such relations resulted from background knowledge or subjective appreciation. Exam situations are mainly regarded as stressful, very often determining students strategies to solve problems.

Key words: Strategy of thinking - Psychic singularity - Examination.

Introducción

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en cumplimiento de uno de los objetivos de la investigación¹ realizada: particularmente el referido a la exploración de las estrategias de pensamiento en alumnos de la EGB² 1 y 2³, identificando los modos particulares de razonamiento y simbolización que despliegan los mismos, ante las propuestas escolares de lengua y matemática, en las instancias de evaluación.

Las categorías conceptuales que orientaron la investigación fueron: *singularidad psíquica del educando; estrategia de pensamiento; proceso de enseñanza aprendizaje; prácticas evaluativas docentes; evaluación; acreditación.*

El enfoque metodológico consistió en una indagación descriptiva-comprensiva, de carácter cualitativo, para lo cual se realizaron observaciones de cada grupo-clase, entrevistas focalizadas de acuerdo al método clínico-crítico a algunos niños de 3ro. y 6to. años

Psicopedagoga, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Interina de Psicología, en el Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, (sede Viedma). Categoría de Investigación V. Moreno 690. 8500 Viedma. Río Negro. E-mail: maine@rnonline.com.ar.

de la EGB y entrevistas en profundidad realizadas a los docentes.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados del trabajo efectuado con los alumnos del 3° año del 1° ciclo de EGB, con la finalidad de identificar los mecanismos operatorios y simbólicos a partir de los cuales estos alumnos resuelven las situaciones presentadas en las instancias de evaluación.

Algunas referencias conceptuales y metodológicas

En la investigación citada, el marco teórico adoptado comprende los aportes del Psicoanálisis y de la Psicología Genética, en tanto que estas teorías permiten estudiar los aspectos cognitivos y simbólicos presentes en un sujeto ya que desde ellas es posible entender "... las vicisitudes que un sujeto soporta en su aprendizaje (o sea, las marchas y contramarchas) como productos sobredeterminados de la inteligencia y del deseo inconsciente" (de Lajonquière, 1996:148).

Para indagar la articulación entre los modos en que los alumnos operan y simbolizan los conocimientos en las instancias de evaluación, y desde las prácticas evaluativas llevadas adelante por los docentes, se trabajó con la noción de *estrategia de pensamiento* de Narciso Benbenaste (1995), como concepto operativo del concepto de singularidad psíquica.

En esta perspectiva teórica es necesario tener en cuenta que, en las formas o modos de pensar, aparecen comprometidos los aspectos afectivos; en ese sentido, el rendimiento cognitivo es función de la *afectivización* (Busani, 2001:10) que cada temática suscita en cada sujeto particular.

Por ello se entiende que la singularidad psíquica remite a la historia de aprendizajes de un sujeto, en la cual han quedado huellas que se registran como experiencias placenteras o displacenteras, condicionando la disponibilidad psíquica para aprender en función de la posibilidad de libidinizar o no, los nuevos conocimientos.

La singularidad psíquica del educando contiene una doble dimensión de lo singular en un sujeto: por su estructura subjetiva y por su estructura cognitiva. Esta singularidad implica un concepto de tal amplitud que sólo es posible abordarlo desde las dimensiones o aspectos de la estrategia de pensamiento que se enuncian a continuación:

1. Grado de fluidez entre lo externo percibido y lo intrapsíquico;
2. Descentramiento temático;
3. Diapasón del sujeto para organizar lo desorganizado;
4. Lo individual y lo grupal;
5. Grado en que el alumno puede registrar el clima educacional en el aula;
6. Utilización de conceptos históricamente producidos;
7. Nivel de complejidad del razonamiento logrado en cada temática.

La metodología empleada consistió en la exploración del nivel operatorio de los alumnos que integraron la muestra, además se observó la dinámica de los grupos de clase durante las evaluaciones escritas y se realizaron entrevistas focalizadas a los

alumnos con posterioridad a la evaluación.

Las observaciones de los grupos se centraron en el registro de las disposiciones corporales, verbalizaciones, actitudes de los alumnos durante la realización de la actividad propuesta, entre otros aspectos.

Las entrevistas a los alumnos se efectuaron con la producción escrita - evaluación - a la vista y a partir de la misma, y se le solicitó a cada niño que justificara la forma - mediante argumentaciones y contra-argumentaciones - que empleó para resolver cada ítem.

A partir de los resultados obtenidos de las diferentes técnicas mencionadas, se recolectó el material que posibilitó realizar el análisis de los datos.

Selección de las dimensiones de la estrategia de pensamiento para el estudio del grupo de 3er. año de la EGB:

Para el recorte que se presenta en este artículo, se seleccionaron cuatro dimensiones por ser las que evidencian con mayor claridad la singularidad de sentido que, para cada alumno entrevistado, tiene una temática a conocer.

Estos aspectos de la estrategia de pensamiento, en los alumnos de 3er. año de la EGB, han permitido identificar algunas formas de razonar condicionadas por las significaciones:

- *Grado de fluidez entre lo externo percibido y lo intrapsíquico:*

Esta dimensión expresa la manera particular en que el sujeto aborda el objeto de conocimiento que se le presenta para ser aprendido. Al tomar contacto con el objeto pone en juego aspectos psíquicos en relación con áreas del conocimiento, de manera tal que el nuevo conocimiento se combine con el bagaje conceptual que ya posee el sujeto, asimismo compromete y moviliza fantasías, las cuales se manifiestan en modalidades particulares de respuesta a la actividad requerida.

Ante la situación de aprendizaje el sujeto tiene que organizar sus esquemas operatorios, disponer de cierta organización corporal y diferenciarse él mismo del objeto de conocimiento para poder conectar el nuevo objeto con algo semejante; en el caso de no poder hacerlo, sólo obtendrá información inconexa y por lo tanto, desorganizada. A su vez, según cómo sea la organización y diferenciación alcanzada, va a repercutir en su estado emocional (plano simbólico).

El sujeto puede presentar un bajo nivel de ansiedad para enfrentar la desorganización, regular la ansiedad que le genera lo nuevo como para permanecer en contacto con el objeto de conocimiento. Si aumenta el nivel de ansiedad, el malestar puede llevarlo a apartarse del objeto, y renunciar así a la situación de aprendizaje.

- *Descentramiento temático:*

Esta dimensión requiere, como condición necesaria, un grado de organización de la subjetividad, con cierta plasticidad para enfrentar las novedades.

Para que un sujeto pueda descentrar su razonamiento, debe haber en él cierta tensión psicológica que posibilite la búsqueda de algo más, en dirección a un nivel más avanzado de conocimiento y que, al

mismo tiempo, en esa búsqueda experimente placer por acceder al conocimiento de distintas temáticas de la realidad.

- *Grado en que el alumno puede registrar el clima educacional en el aula:*

Se entiende por clima educacional las condiciones presentes en la relación entre alumnos y docentes con el tipo y el ritmo de la actividad puesta al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje, de manera tal que se considere la singularidad psíquica de cada alumno.

La percepción de un clima educacional continuamente para el alumno permite el despliegue de su posibilidad cognitiva y simbolizante.

- *Utilización de conceptos históricamente producidos:*

Esta dimensión se refiere al empleo que hace el alumno de los conceptos históricamente construidos, en cualquiera de sus formas: información, categorías, procesos, fórmulas, para evitar lo rutinario y realizar construcciones cognitivas dotadas de significación.

Al usarse los conceptos socialmente construidos se favorece el desarrollo de sentido, no sólo singular, sino que el alumno accede a significaciones sociales que lo exceden, ampliando y enriqueciendo sus razonamientos, y de esta manera, se aproxima cada vez más al pensamiento objetivo.

De las dimensiones a los indicadores que permitieron identificar los diferentes aspectos de la estrategia de pensamiento en el grupo

Una vez seleccionadas las dimensiones de las estrategias de pensamiento en los alumnos de 3er. año de la EGB, se establecieron los indicadores que permitieron relevar los datos empíricos para cada una de las dimensiones desarrolladas precedentemente.

- *Grado de fluidez entre lo externo percibido y lo intrapsíquico:*

De las instancias evaluativas de matemática se infiere cierta conexión de los aspectos nuevos con el bagaje conceptual que ya poseen los alumnos, en parte debido a que son pocas las novedades incluidas en las instancias de evaluación que se les ofrecen, pero también por presentar una gran similitud entre la situación a resolver en la instancia de evaluación con las realizadas en las clases de ejercitación. Esta cuestión se deduce en el siguiente ejemplo:

E: ¿Cómo te diste cuenta que había que sumar?

A5: Porque dice el problema que compró más.

E: ¿Cómo te diste cuenta si era de multiplicar o de dividir?

A5: Para mí era de dividir porque tenía que repartir.

Los alumnos en las evaluaciones de lengua se sujetan a los ejemplos de clase en algunos ítems que requieren abstracciones simples y no pueden resolver con fluidez otras situaciones de mayor complejidad. Prevalece la memorización de ciertas rutinas pero no les resultan útiles para las situaciones que incluyen algún cambio respecto de lo ya conocido.

E: ¿Cómo decidiste en estas palabras (del dictado) si tenías que escribirlas con mayúscula o minúscula?

A3: Y, yo sabía, porque Río Negro y esas cosas van con mayúscula, porque son nombres: Viedma es una ciudad y Claudia es el nombre de una persona.

E: ¿Y cómo se llaman esas palabras que son nombres?

A3: Sustantivos propios, son cosas que son propias. Como yo tengo un nombre propio, vos también.

E: Y entonces ¿cuáles serían los sustantivos comunes?

A3: Y, como ser, armario. Son cosas comunes, no son propias porque son comunes; porque yo te puedo regalar un lápiz mío, esas son cosas comunes que se regalan, pero yo no te puedo regalar mi nombre, únicamente que te pongan el mismo nombre...

E: Está bien, pero sí me podés regalar un lápiz...

A3: Sí, y una silla, un banquito, o un regalo para tu cumpleaños...

E: ¿Y si no fuera un regalo? Por ejemplo, este grabador yo no te lo voy a regalar... ¿Es propio o común?

A3: Es propio, porque vos lo compraste, es tuyo.

E: ¿Entonces la palabra grabador iría con mayúscula?

A3: No, porque es una cosa común, pero si vos no lo querés regalar, bueno...

En estos alumnos se observó un bajo nivel de ansiedad que les permitió realizar la actividad propuesta.

Sólo uno de ellos respondió parcialmente ya que la desorganización en sus esquemas operatorios lo paralizaba, impidiendo la continuación de la actividad:

E: En esta parte de la evaluación ¿Qué pasó?

A5: Esta (pregunta) no sé qué era, no sé...

E: ¿No sabías?

A5: No sé, yo no entendí nada.

- *Descentramiento temático:*

La mayoría de los alumnos razona y simboliza sobre las diferentes temáticas propuestas por el docente, pueden establecer relaciones entre un tema y otro, cuando los temas han sido contextualizados, como también pueden dar cuenta de los avances en sus conocimientos.

Las diferencias se presentan en el tiempo requerido para descentrarse de lo inmediato y en la posibilidad subjetiva de significar la temática trabajada. Aun cuando esté impedido el despliegue simbólico en los temas que no tienen sentido para el alumno, éste logra razonar sobre los mismos. Cuando el tema es de su interés, demuestra cierto placer en la ejecución de actividades que presentan un desafío o un nuevo conocimiento.

Se presentan a manera de ejemplo algunas expresiones:

E: ¿Son parecidas la multiplicaciones y la divisiones?

A6: Un poco, hay que saber las tablas (no le gusta matemática pero aprueba las evaluaciones)

E: ¿Te gusta leer?

A4: ¡Tengo cantidad de cuentos Billiken!. Traen diferentes tipos de trabajos, y busco... Estoy como media hora ... Así aprendo ...

E: ¿Por qué querés que empecemos con matemática? (Se refiere a la evaluación)

A3: Porque me gusta más que lengua.

E: ¿Por qué pensás que te gusta más matemática que lengua?

A3: No sé, porque me gusta más aprender... me gustan las divisiones, sumar, restar, problemas...

E: ¿Cómo te resultó cuando la maestra dictaba los números?

A3: Bien, no me costó nada.

E: ¿No?

A3: No, en ningún número me equivoqué, solamente me equivoqué en escribir una palabra.

E: ¿Dónde te equivocaste?

A3: Acá tuve que borrar y escribir otra vez ésta (señala la corrección).

E: ¿Y ésta es la unidad de mil o ésta?

A3: Es ésta, y acá está la unidad, está la decena, y ésta es la centena (señala con seguridad)

E: Pasamos al ítem siguiente ¿qué había que hacer en éste último cuadro de la hoja?

A3: Estuvo bueno, porque me enseñaron una cosa nueva que nosotros no sabíamos. Acá, por ejemplo, tenía 6789, y te dicen ¿cuántas centenas hay? Tenés que hacer desde el 7 hasta la unidad de mil...

E: Si ningún chico entendió cómo hacerlo ¿qué pudo haber pasado ahí?

A3: Lo tenemos que hacer, tenemos que saber, por eso la seño un día antes nos dice que estudiemos las cosas, pero nosotros nos sorprendimos porque eso era algo nuevo que no sabíamos.

E: ¿No habían hecho esto en clase?

A3: No, después lo sacó (se refiere a que no lo contempló en la evaluación) y otro día nos enseñó.

• **Grado en que el alumno puede registrar el clima educacional en el aula:**

El análisis de las observaciones y de las entrevistas permitió caracterizar el trabajo áulico como uniforme y monótono, por lo cual los alumnos deben ajustarse a esta modalidad. Muchos alumnos cuentan con las estructuras cognitivas que posibilitan ampliar las relaciones entre un tema y otro, pero no lo hacen espontáneamente en la situación de evaluación. Varios expresaron en las entrevistas que sabían claramente qué debían responder y qué no, aún cuando fueran relaciones pertinentes como para incluirlas en la producción.

Se infiere, por lo mencionado, que sus producciones aparecerían empobrecidas por no contener todo lo que hubiera querido responder el alumno.

Los alumnos registraron las diferencias entre el clima de las clases comunes y el clima de las instancias evaluativas. En las primeras percibían un clima de alguna manera continente que se transformaba en su opuesto al momento de evaluar. Los alumnos manifestaron que suelen ser situaciones de gran tensión porque el tiempo asignado no es suficiente, porque no pueden formular ninguna consulta al docente y todo el trabajo es individual.

A1: Con esta seño... está bien porque no grita tanto, pero hay algunas señoritas que sí gritan ... más con una que tuve....

A3: A veces me desconcentro cuando hablan mucho, por ahí estoy pensando en algo, estoy resolviendo un problema y me molesta.

A3: Me gusta trabajar en grupo. Todos aportamos algo y buscamos una cosa que nos gusta y eso ponemos.

A2: (...) Yo le fui a preguntar (a la maestra) y me dijo: se hace así no más, después cuando les doy la prueba se fijan. (...) porque ella dijo que lo hagamos solos, sin preguntarle. (Respondió varios ítems erróneamente por no comprender las consignas).

E: Acá tenías que completar la escena y escribir (una historia).

A4: La hice cortita porque me gusta hacer siempre las cosas cortitas y cuando tengo tiempo, la hago como de una hoja.

E: ¿Por qué pensaste que no tenías más tiempo?

A4: No, porque la seño estaba apurando porque iba a tocar el timbre (...).

E: ¿Qué hay en el dibujo?

A4: Es una plaza. No, hay montaña; pero ¡qué tonta! No me di cuenta. (...) me olvidé, estaba apurada.

E: Estabas apurada. No me parece que sea tonto, por ahí si

no hubieras estado apurada y lo hubieras mirado detenidamente, le hubieras agregado otras cosas a tu relato.

A4: Sí, pero estaba apurada, porque yo mientras pensaba, ya todos habían terminado y me da vergüenza quedarme sola y no había tanto tiempo.

• **Utilización de conceptos históricamente producidos:**

En la mayoría de las evaluaciones los alumnos utilizan de manera mecánica los conceptos enseñados para aplicarlos a las situaciones nuevas. En algunos se observa la tendencia a aplicar lo último que han trabajado en clase aunque no sea pertinente a la cuestión a resolver. Otros utilizan los conceptos aunque no se hayan apropiado totalmente de ellos, van realizando aproximaciones tentativas mientras efectúan la evaluación.

A3: Yo las tablas las tengo bien estudiadas, a todas...

E: ¿Cómo sabías si tenías que escribir con mayúscula?

A1: Porque María va con mayúscula, lechuga ... goma, no van con mayúscula ... y todas las demás cosas...

E: Aquí dice: Subrayar los verbos y ubicarlos en el tiempo verbal que estén. ¿Sabés cuáles son los verbos?

A6: Sí.

E: ¿Qué son?

A6: Acciones.

E: ¿Y tiempo verbal?

A6: Son los tiempos en los que ocurren las acciones.

E: ¿Me darías un ejemplo?

A6: Comeré, quiere decir que mañana o pasado mañana voy a comer...



“El vuelo III”
 Betty di Nápoli

Algunas conclusiones

A partir del análisis de los datos relevados en el trabajo empírico se constató que los alumnos no tienen la oportunidad de volcar, en sus producciones, las elaboraciones conceptuales que realizan como síntesis del conocimiento de su vida cotidiana y del conocimiento impartido en el ámbito escolar.

En las instancias de evaluación no se observaron situaciones en las que los alumnos tuvieran que vivenciar la contradicción entre sus preconcepciones y los conceptos aprendidos en clase. El conocimiento escolar se presenta como un saber unívoco, que no puede ser interrogado, por lo tanto permanece alejado del cuestionamiento y de la transformación en función de las diferentes significaciones que le otorgan los alumnos.

La exploración de las estrategias de pensamiento en los alumnos del 3er. año del primer ciclo de la EGB permitió identificar algunas características de las mismas:

- La conexión de los aspectos nuevos con el bagaje conceptual del alumno se produce de manera parcial o superficial.
- El alumno reconoce las semejanzas entre el problema o situación a resolver y las temáticas conocidas por haberlas trabajado previamente en clase. Se le dificulta la resolución si se le requiere que emplee un concepto conocido en situaciones nuevas.
- La utilización de conceptos es posible si es solicitado en una consigna.

Aunque no se explicita, se comprobó que el docente espera que el alumno reproduzca en la evaluación los conocimientos tal como él los impartió, de esta manera, la situación de enseñanza aprendizaje se sustenta en la memorización de contenidos, que por no ser una construcción cognitiva dotada de significación, los conocimientos se mantienen como preconcepciones por más tiempo.

Los estudios psicogenéticos como los de Emilia Ferreiro, César Coll y Delia Lerner han dado cuenta que en los procesos de construcción de los conocimientos no basta con que al sujeto se le presente el objeto. El objeto está constituido por relaciones subyacentes complejas y para su apropiación el sujeto tiene que reconstruir dichas relaciones. Reconstrucción necesaria para la apropiación, que lejos de ser inmediata está mediatizada por los instrumentos que el sujeto tiene a su disposición.

La intervención didáctica

... que ignora estos principios básicos constituyentes de los procesos de aprendizaje está - lamentablemente - condenada al fracaso, si por aprendizaje se entiende poder disponer de 'lo aprendido', utilizándolo cuando sea necesario en virtud de las múltiples significaciones que se le ha podido otorgar, que no es lo mismo que responder 'correctamente' en una evaluación escolar (Arzeno, 1995: 116).

Sería conveniente que el docente pudiera posibilitar el despliegue de las estrategias, capacidades e inquietudes en estrecha vinculación con la tarea de propiciar la independencia del alumno y su autovaloración. Así mismo sería beneficioso que el docente pudiera hablar en el aula de los miedos y ansiedades que despierta la situación evaluativa en los alumnos.

Sería importante que el docente tuviera presente que un conocimiento adquirido es aquel del cual el sujeto puede disponer espontáneamente y no sólo en el ámbito escolar, incluso sería más provechoso si pudiera utilizarlo en situaciones extraescolares. Lo deseable es que el sujeto pueda construir conocimientos y los signifique, con cierta independencia de la evaluación escolar.

Notas:

¹ Investigación realizada en el período 2001-2003: "La estrategia de pensamiento del alumno y la práctica evaluativa del docente. Su articulación", dirigida por la Prof. Rosa Marne Stabile de Uicich. CURZA Universidad Nacional del Comahue.

² Refiere a: Educación General Básica.

³ En la investigación se trabajó con alumnos del 3er. año de EGB 1 y del 3er. año de EGB 2 de una escuela ubicada en la zona céntrica de Viedma, Río Negro.

BIBLIOGRAFIA

- ARZENO, M. E. (1995). "Aportes de la clínica psicopedagógica a la comprensión de los procesos de aprendizaje" en *Escritos de la Infancia*. Año III, N° 6, Buenos Aires, FEPI.
- BENBENASTE, N. (1995). "Sujeto = Política x Tecnología / Mercado". Oficina de Publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires.
- BUSANI, M. (2001). "¿Qué lugar ocupa en el aula la estrategia de pensamiento de los alumnos? en *Aprendizaje Hoy. Revista de actualidad psicopedagógica* N° 49. Buenos Aires.
- DE LAJONQUIERE, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Proyecto de Investigación "La estrategia de pensamiento del alumno y la práctica evaluativa del docente. Su articulación" Dirigido por la Prof. Rosa Marne Stabile de Uicich. CURZA- Universidad Nacional del Comahue. Viedma. (2001-2003) Informe de avance e Informe final.

Fecha de recepción: Enero 2005
 Fecha primera evaluación: Enero 2005
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2005