



Da Dalt de Mangione, Elizabeth
González, Sergio

***Desarrollo psico-social, prosocialidad,
pensamiento crítico y educación en valores. Una
propuesta para educar en el bien y la paz***

***III Congreso Internacional de Educación – “Del conflicto y la
violencia, a la convivencia y la paz”***

14 al 16 de agosto de 2003

Facultad de Humanidades

Universidad Católica de Santa Fe

La Biblioteca posee la autorización del autor para su publicación en línea.

ACTAS

DEL

III CONGRESO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN

Del Conflicto y la Violencia,
a la Convivencia y la Paz

Compiladoras
Blanca A. Fritschy
Anabel Gaitán

DESARROLLO PSICO-SOCIAL, PROSOCIALIDAD, PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN EN VALORES. UNA PROPUESTA PARA EDUCAR EN EL BIEN Y LA PAZ

Elizabeth Da Dalt de Mangione* Sergio González*

Resumen:

Se abordan los conceptos ansiedad, temor, agresividad, habilidades sociales, asertividad, pensamiento crítico y educación en valores. Se muestran los resultados de una experiencia de campo realizada en 60 sujetos de 2 colegios de Mendoza de nivel socio-cultural bajo y un tercero, de nivel medio. Se presentan los resultados que evidencian la incidencia del desarrollo psicosocial en la promoción del pensamiento crítico y educación en valores.

Introducción

Desde un enfoque comprensivo, nuestro trabajo intenta mostrar la íntima relación entre las dimensiones generativas de la acción humana: cognitivas, conativas y afectivas que se condicionan recíprocamente en la interacción humana y en el desarrollo de la personalidad. Asimismo, la dimensión libre del hombre hace que la persona, como principio de acción, pueda mediante su accionar incidir eficazmente en su medio y en las circunstancias que gobiernan la propia existencia.

Fenomenológicamente observamos que mientras a ciertas personas les resulta fácil afrontar situaciones relativamente conflictivas de modo adecuado, a otras les significa una exigencia con marcada carga ansiógena. Nuestra situación humana, el ser personas de cuerpo y alma insertas en un todo social y en continua interacción con él, plantea constantemente circunstancias que conllevan algo de tensión. Ante diversas situaciones conflictivas, varios factores inciden generando un grado de ansiedad que pueden interferir en las habilidades sociales que permitan afrontarlas adecuadamente. Los diversos enfoques se centran en alguno de los diferentes factores que inciden en la forma de afrontar los conflictos: las experiencias pasadas, el significado que les atribuye, la relevancia objetiva del estímulo, los rasgos de personalidad, las conductas aprendidas, etc.

Frecuentemente los problemas de asertividad y déficits de habilidades sociales no se presentan en el ámbito de la Psicología clínica directamente, sino tras los problemas de ansiedad, timidez, culpabilidad, agresividad, etc.

Fuentes de la Ansiedad, Miedo y Agresividad

* Universidad Católica Argentina. Mendoza. CONICET. Dirección: Álzaga 7850. La Puntilla. Chacras. C.P. 5505. Mendoza. E-Mail: elizabeth_dalt@yahoo.com.ar

* Universidad Católica Argentina. Mendoza. Dirección: Perú 1160 . C.P. 5500. Mendoza. E-Mail: sergioymarisa@movi.com.ar

La vida está jalonada de situaciones que objetivamente comportan una gradación progresiva de complejidad y conflicto. Ahora bien, por un lado se nos presenta la situación más o menos conflictiva en sí misma; por otro, el modo como la persona las interpreta y afronta, que puede o no coincidir con la gravedad real del asunto.

La ansiedad comparte con el miedo la impresión interior de temor, de indefensión, de zozobra. Pero mientras en el miedo esto se produce por algo explícito, externo, en la ansiedad el temor es impreciso, carente de objeto exterior.

La respuesta más común a la ansiedad son las estrategias intrapsíquicas de anticipación y simbolización; este temor indefinido se vivencia como *anticipación de lo peor*. Esto es: el futuro, cargado de malos presagios, se precipita e incide activamente sobre el presente provocando una anticipación temerosa llena de incertidumbre. Ahora bien, si en el miedo la persona usa medidas racionales para eludirlo, dada la referencia externa, en la ansiedad la persona no puede utilizar acciones racionales y directas dada la *indefinición, indeterminación y ambigüedad* del objeto que genera ansiedad. De allí que la ansiedad está dominada por la perplejidad (Cfr. Rojas, 1994). "La ansiedad es una manifestación esencialmente afectiva, (...) se trata de una vivencia, de un estado subjetivo, de una experiencia interior, que podemos calificar de emoción, con las características apuntadas para la misma. A esto se añade un estado de activación neurofisiológica (*arousal* en el lenguaje anglosajón), que consiste en una puesta en marcha de los mecanismos que controlan la vigilancia (fundamentalmente córtico-subcorticales, pero mediatizados por la formación reticular). La consecuencia va a ser ese estado de alteración [...] que en términos de la psicología empírica denominamos *hipervigilancia*. La psicofisiología aquí seguida es similar a la del miedo, y no es otra cosa que una defensa organizada frente a estímulos que rompen el equilibrio fisiológico." (Ibíd., p: 27).

La ansiedad tiene una función adaptativa, dado que ayuda a mantener un estado de "vigilancia" para enfrentar exigencias concretas de la vida; pero si es muy intensa, puede tener el efecto opuesto impidiendo focalizar la atención y discriminar los estímulos así como encontrar las soluciones más adecuadas para resolver la situación.

Según expresamos, *la ansiedad es una manifestación esencialmente afectiva* y, al mismo tiempo, "la afectividad es como un mar sin orillas" (Ibíd., p: 33). Cuando deja de ser adaptativa pasa a ser uno de los trastornos de la vida afectiva.

Desde un enfoque cognitivo-conductual las diferencias individuales guardan relación con el grado y el curso que toma la ansiedad. En esta línea, Castanyer (1999) postula que la agresividad sigue a la conducta de ansiedad. "La persona se siente tan ansiosa, que tiene necesidad de estallar, con la idea, además, de tener que salir airoso de la situación". (Ibíd., p.32). Se ha definido la *agresividad* como un patrón de sensaciones, impulsos y orientaciones afectivo-cognitivas que incluyen ira, displacer y desprecio. Se trata, en definitiva, de un modelo complejo. La conducta agresiva, que provoca daños físicos, psicológicos y sociales a los demás, es el componente expresivo y comunicativo de los sentimientos de ira y hostilidad.

Según el modelo del aprendizaje social (Bandura), la agresividad es un comportamiento o conducta aprendida. Desde este enfoque Pineda Flores (y colaboradores, 1987) postula que la exposición a modelos agresivos conduce a comportamientos del mismo tipo por parte de los niños, a la vez que el estilo educativo ejercido por tales modelos, tienden a reforzar las conductas agresivas. También se destaca en esta línea los factores cognitivos y situacionales. A su vez, estudios en niños con problemas de ajuste social, en particular los agresivos e

impulsivos, muestran que las agresiones en las interacciones sociales conduce a la contraagresión y al rechazo por parte de sus pares (Cfr. Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Asimismo, los resultados empíricos de Mc Cord, W., Mc Cord, J. Y Zola, I. (en Ison, 1993) concluyen que los niños de los niveles socioeconómicos más desfavorecidos, manifiestan mayor frecuencia de agresiones físicas que los provenientes de los otros niveles medios. Se estima que esto puede deberse a que los modelos de los niveles más bajos suelen ser más tolerantes ante la abierta expresión de la agresión.

Se ha visto que si ciertas recompensas acrecientan las tasas de agresividad, los castigos corporales, tampoco sirven para evitar las agresiones, sino más bien para aumentarlas. En los estudios de Pisano y Taylor (1971, en Amelang, 1991) se demuestra que lo más efectivo para la reducción de agresiones es el igualar ("ojo por ojo"), en segundo lugar, la de responder a una agresión sufrida con la reacción más débil posible. Lo menos eficaz resultó el procedimiento "punitivo".

"Si la socialidad influye en el desarrollo del compuesto se puede sentir tanto en el nivel anímico como orgánico, pero porque una falla al nivel social desequilibra anímicamente y de allí se proyecta al organismo" (Pithod, 1994, p: 116). Resulta difícil aislar en la resultante final que es la personalidad los factores provenientes de la herencia – disposiciones o rasgos innatos-, de los producidos por el ambiente –llamados rasgos adquiridos- "por tratarse desde el comienzo de un sistema interactivo" (Ibídem). El ambiente social influye en la formación de un "fondo vivencial" que se va configurando por la historia personal, según el tipo de experiencias vivenciadas por la persona en su relación con el entorno social. "El mundo nos acoge de diferentes maneras y nosotros reaccionamos a él no solo según nuestro propio modo de ser innato, sino según lo que él nos oferta, es decir, según lo que el medio nos va ofreciendo, hasta constituir (...) una urdimbre de 'instancias constitutivas' y ' vicisitudes existenciales'. Pero unas y otras son recíprocamente dependientes, por lo efectos de feed back que se producen en el 'sistema' así establecido. Se constituye de esta manera un fondo vivencial, como dijimos, desde el que experimentamos el presente y 'expectamos' el futuro. Expectativas más o menos positivas o negativas según nuestra historia y el modo como la hicimos 'nuestra', que depende grandemente, por cierto, del bagaje genético que traemos." (Ibíd., pp.116-117).

Habilidades Sociales. La asertividad

Entendemos por habilidades sociales "el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales el individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo" (Gismero, 2000, p.14).

Entre ellas de particular importancia son las conductas asertivas, esto es, las habilidades de autoafirmación. La asertividad manifiesta la capacidad para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias a otros de manera efectiva, directa, honesta y apropiada de modo que no se violen los derechos de los demás ni los propios (Caballo, 2000 en Da Dalt y Difabio, 2002). (...) "Considerada la conducta asertiva como "la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás" (Castanyer, 1999, p.21), se advierte "precisamente que uno de los

componentes de tipo ético que se presupone en la actitud asertiva es la reciprocidad en el respeto a la persona" (Da Dalt y Difabio, *Ibíd*em).

Pensamiento crítico y Educación en Valores

Consideramos con Siegel que el *pensamiento crítico* es un "*pensamiento razonable, reflexivo, que se focaliza en decidir qué creer o hacer*" (en Difabio, 1995, p:117). Pensamiento que a diferencia del arbitrario, es *razonable*, esto es, basado en buenas razones y que conduce a la/s mejor/es conclusión/es; *reflexivo*, "porque el pensador crítico debe examinar la razonabilidad de su propia argumentación y de la ajena; debe buscar conscientemente buenas razones" y "en relación con la reflexión, es un pensamiento *focalizado* en un propósito al que se dirige conscientemente. El foco del pensamiento crítico es una decisión sobre qué creer o hacer, esto es puede evaluar afirmaciones o acciones, el segundo ámbito pretende subrayar el papel práctico del pensamiento crítico" (*Ibíd*em).

Siguiendo a John McPeck sostenemos que el pensamiento crítico nunca es *simpliciter*, sino que siempre es pensamiento *sobre* algo. "Aislado de una asignatura, el término 'pensamiento crítico' ni denota ni se refiere a ninguna habilidad particular... no es una materia distinta y no puede ser enseñado como tal. En la medida en que no versa sobre una temática X específica, es vacío tanto conceptual como prácticamente... porque no hay una habilidad generalizable que propiamente se llame pensamiento crítico" (McPeck, 1981, pp.3-4, citado en Difabio, 1995, p.125). Y es que, por la distinción entre forma y contenido del razonamiento, la verdad, validez y fuerza de una argumentación no descansan solamente en la primera –cuestión de lógica formal- sino también en el segundo –cuestión de lógica mayor, epistemología y concretamente en nuestro caso, de los contenidos específicos de Ética. Este proceso lo hemos ejercitado respecto de los contenidos centrales de la Ética: tales como el hombre y su dignidad, la libertad humana, la conciencia moral, los valores, las normas, etc. Es decir, hemos intentado superar un enfoque meramente formalista y funcionalista.

"Las llamadas 'habilidades intelectuales' son parte inherente de la trama y urdimbre de las distintas disciplinas y luego deben ser enseñadas como parte de ellas" (Brell, en Difabio, *Ibíd*em). "Más aún en cualquier situación en la cual las bases para la creencia son inciertas –esto es, en cualquier situación que requiere pensamiento crítico- no es tanto la forma general o validez lógica de los postulados relevantes lo que es difícil de evaluar cuanto el contenido o verdad de las premisas; es difícil la tarea de determinar si ciertas premisas son de hecho verdaderas. Y esta dificultad invariablemente nos lleva al campo de algún dominio cognoscitivo en el cual cada cuestión parece generar muchas otras e incertidumbres epistemológicas" (McPeck, 1981, en Difabio, 1995, p:129).

"(...) En gran parte por influencia de las corrientes de pensamiento crítico que ponen como objetivo central de la tarea en el aula el enseñar a pensar, a través del desarrollo de habilidades específicas, se enumeran la identificación de argumentos, el análisis de su validez, la búsqueda de contra-argumentos y, en general, el desarrollo de la capacidad discursiva que implica sustentar los propios juicios en buenas razones. En la introducción de esta temática en los currícula escolares, han influido también algunas propuestas actuales de socio-lingüística que caracterizan el discurso argumentativo por su finalidad de persuadir (Aportemos como ejemplo la siguiente definición de Plantin (1998: 40): *La argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos (conscientes o inconscientes) de la persona o personas que constituyen su objetivo*). Aquí cabe señalar que esta finalidad no es estrictamente esencial a la argumentación, sino, en todo caso, una propiedad que acompaña a

su uso en contextos sociales de discusión; pero la finalidad primera e intrínseca de la argumentación es probar la verdad de lo que se afirma, demostrar la tesis a través de argumentos. Nos parece importante esta distinción a fin de no distorsionar un aspecto central de la educación intelectual, como es el desarrollo de habilidades lógicas, aspecto que debe ser ordenado al mejor logro del objeto propio del intelecto: la verdad. En cambio, si la referencia última es de naturaleza socio-lingüística, se corre el riesgo de formar sofistas en vez de alumnos que piensen bien." (Vázquez, 2002).

Según hemos comprobado la educación en valores no se reduce a una mera evolución natural concomitante al desarrollo de la inteligencia, sino que implica la formación o adquisición de hábitos operativos de calidad o virtudes (apertura cognoscitiva y valorativa de la conciencia a la verdad práctica y la rectificación del orden afectivo-tendencial (Cfr. Da Dalt de Mangione, 1998). La educación en valores implica abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora, capaz de promover el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos que sean referentes verdaderos y objetivos para aprender a pensar y a vivir bien. Alude a una formación orientada al desarrollo integral y armónico de la personalidad humana. El fin de la educación en valores es: *la gestación de una cosmovisión de la que sepa dar razón* (Etcheverry Boneo en Vázquez, 1999). Y explica el autor: *Una cosmovisión es, ante todo, un conocimiento múltiple, sobre todo intelectual, aunque no exclusivamente. En segundo lugar es una valoración, no sólo teórica, sino práctica. Y en tercer lugar es una toma de posición vital.*

Trabajo de campo

La hipótesis general que vertebrará nuestra investigación empírica postula que: Una propuesta que concrete los contenidos transversales y la educación en valores debe favorecer el pensamiento crítico y las habilidades sociales.

Para este estudio desagregamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- H₁: un programa de educación en valores favorece las habilidades de razonamiento.
- H₂: un programa de educación en valores favorece el desarrollo de las habilidades sociales

La muestra

Se cuenta con tres cursos del tercer ciclo de la EGB de 8° año (edad: 13 a 15 años) de las siguientes escuelas: 1) n° 4-109 Álvarez Condarco de nivel socio-cultural bajo (13 sujetos); n° 4-148 Manuel Belgrano de nivel socio-cultural medio (26 sujetos) y n° 4-051 Américo Calí de nivel socio-cultural bajo (21 sujetos) de la provincia de Mendoza. En los cursos de las dos primeras escuelas (39 sujetos), que actúan como grupos experimentales, se implementa un programa elaborado "ad hoc" sobre la base del de Matthew Lipman (Adaptamos algunos capítulos de la novela de Lipman: Lisa (1988), según el programa elaborado "ad hoc" sobre la base de los ejes planteados desde el Ministerio de Educación de la provincia de Mendoza así como las actividades que consideramos de mayor relevancia del Manual de apoyo para el docente, del mismo autor: Investigación Ética (1988). En relación con la didáctica hemos aplicado una metodología similar a la propuesta por Lipman en su programa "Filosofía para niños". "También para nosotros el ideal es convertir al aula en una "comunidad de indagación", modelo reflexivo de educación que, a partir de una literatura de transición elaborada *ad hoc* –de valor tanto en sí misma como instrumental- a través de la

discusión (la "disputatio") filosófica, implemente un programa que busque plasmar los objetivos señalados".). La tercer escuela actúa como grupo control (21 sujetos). Se prevé la aplicación de los instrumentos que mencionamos a continuación en los cursos de las tres escuelas.

Instrumentos

El diseño contempla evaluación diagnóstica y evaluación final en las áreas en las que se espera promover un incremento como resultado de la propuesta pedagógica. Los instrumentos aplicados son los siguientes:

- a) Test de Habilidades de Razonamiento (NY) de New Jersey.
- b) Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero González, Elena.

Análisis estadístico (Este trabajo es parte de uno más amplio. En este sólo comparamos a los colegios de nivel socio-cultural bajo).

Se aplica la Prueba T:

- a) Para comparar las medias y las varianzas de cada una de las escuelas seleccionadas –Álvarez Condarco:1, Manuel Belgrano:2 y Américo Calí:3- en dos momentos diferentes (con seis meses de diferencia) se aplica la Prueba T a fin de cotejar los pretest y postest en: habilidades de razonamiento y habilidades sociales;
- b) por otro lado aplicamos la misma función (Prueba T) a fin de comparar dos grupos (ambos de nivel sociocultural bajo) para corroborar si difieren significativamente respecto a sus medias en cada una de las variables acordadas. El primero constituye el grupo experimental (escuela 1) y el otro, el grupo control (escuela 3).

Conclusiones estadísticas

Los resultados de la prueba T evidencian un incremento significativo en habilidades de razonamiento en ambos grupos experimentales: tanto de nivel medio como bajo. La H_0 es que las Medias entre Pre y Post Test no difieren significativamente entre sí. El valor de $T= 2,039607805$ en grupo experimental 1, con 24 grados de libertad, una probabilidad de diferencia significativa (94,75); así como el valor de $T= 3,981665297$ del grupo 2, con 50 grados de libertad, una probabilidad de diferencia significativa (99,98) nos permiten rechazar H_0 y concluir que se verifica una diferencia significativa entre las Medias (Cfr. Figura 1 y 2) que, postulamos, se debe a la experiencia realizada.

Respecto de las habilidades sociales, a diferencia de la escuela de nivel socio-cultural medio en el cual no se registró incremento en dichas habilidades, la Prueba T= con un valor de = 3,22390, con una probabilidad de diferencia significativa de 99,64 nos permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que existe diferencia significativa entre las medias. Observemos que el programa elaborado "ad hoc" a la manera de Lipman parecería especialmente apto para promover las habilidades sociales en grupos urbano-marginales.

Podemos observar que el *New Jersey Test of Reasoning Skills* –según los Baremos que nos hizo llegar el IAPC que dirige Lipman –es discriminativo tanto en niveles socio-culturales medios como bajos. Los resultados observados nos permiten aventurar que el

desarrollo de habilidades sociales es requisito necesario para el desarrollo de pensamiento crítico. Lo cual explicaría un mayor incremento de razonamiento en el nivel medio y menor, aunque también significativo desde el punto de vista estadístico, del nivel bajo. El incremento de habilidades sociales altamente significativo obtenido en éste último nivel abre una nuevas líneas de investigación dada la relevancia de este factor en dicho ámbito.

Gráficos

Figura 1. Prueba T para escuela 1. Habilidades de Razonamiento:

	PRETEST	POSTEST
	NY	NY
Media	23,23076923	27,53846154
Desviación Estándar	5,636988649	5,771559359
Probab.de Diferencia Significativa	94,	75%
Valor de T	2,0396	07805
Grados de Libertad	2	4

Niv.Conf: 0,05 = 1,7109
Niv.Conf: 0,01 = 2,492

Figura 2. Prueba T para escuela 2. Habilidades de Razonamiento:

	PRETEST	POSTEST
	NY	NY
Media	23,34615385	28,19230769
Desviación Estándar	4,870968216	5,390875482
Probab.de Diferencia Significativa	99,	98%
Valor de T	3,9816	65297
Grados de Libertad	5	0

Niv.Conf: 0,05 = 1,7109
Niv.Conf: 0,01 = 2,492

Figura 3 Prueba T para escuela 3. Habilidades de Razonamiento

	PRETEST	POSTEST
	NY	NY
Media	21,0952381	22,11904762
Desviación Estándar	9,172197201	3,859743391
Probab. De Diferencia Significativa	36,	83%
Valor de T	0,4830	45892
Grados de Libertad	4	0

Niv.Conf: 0,05 = 1,7109
Niv.Conf: 0,01 = 2,492

Figura 4: Prueba T: Habilidades Sociales Escuela 1

	Autoexpresión en situación social	Defensa de los propios Derechos	Expresión de Enfado o Disconformidad	Decir no y cortar interacciones	Hacer Peticiones	Iniciar interacciones con el sexo opuesto	Puntaje global
Media (Pretest)	22,38461	13,61538	9,615384	14,46153	12,84615	12,84615	84,5384
Desv. Estándar	3,927222	2,063106	2,844247	2,726884	2,594372	2,703274	7,45671
Media (Postest)	23,76923	16,23076	12,61538	16,46153	15,46153	15	98,7692
Desv. Estándar	5,401318	3,320488	3,905945	4,054121	3,406253	2,768874	14,5037
Prob.de Dif.Signif.	45,78%	99,38%	99,38%	88,01%	99,38%	99,92%	99,64%
Valor de T	0,618346	3	3	1,612451	3	3,824264	3,22490

Figura 5: Prueba T: Habilidades Sociales Escuela 2

	Autoexpresión en situación social	Defensa de los propios Derechos	Expresión de Enfado o Disconformidad	Decir no y cortar interacciones	Hacer Peticiones	Iniciar interacciones con el sexo opuesto	Puntaje global
Media (Pretest)	21,57692	13,38461	9,153846	15,80769	14,42307	12,65384	85,6923
Desv. Estándar	2,426556	2,940434	3,094411	4,363661	3,324732	3,019169	13,3034
Media (Postest)	22,53846	11,23076	9,884615	14,96153	14,34615	13,26923	86,0769
Desv. Estándar	4,225927	2,790092	2,761549	3,197394	2,712081	3,305240	11,1639
Prob.de Dif. Signif.	74,04%	99,93%	0,00%	68,73%	0,00%	76,49%	23,41%
Valor de T	1,140175	3,605551	0	1,019803	0	1,201850	0,29942

Figura 6: Prueba T: Habilidades Sociales Escuela 3

	Autoexpresión en situación social	Defensa de los propios Derechos	Expresión de Enfado o Disconformidad	Decir no y cortar interacciones	Hacer Peticiones	Iniciar interacciones con el sexo opuesto	Puntaje global
Media (Pretest)	18,90476	12,28571	9,571428	15,38095	13,23809	12,42857	80,4285
Desv. Estándar	5,117663	2,813234	2,749025	4,200906	2,755081	4,319391	13,8548
Media (Postest)	18,52380	12,55	10,23809	15,47619	13,14285	12,52380	81,3809
Desv. Estándar	5,105086	3,075246	2,211442	3,763230	2,495710	4,166761	15,1903
Prob.de Dif.Signif.	0,00%	0,00%	88,69%	0,00%	0,00%	0,00%	18,14%
Valor de T	0	0	1,620185	0	0	0	0,23086

Referencias:

Amelang, Manfred y Bartussek, Dieter (1991). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*, Ed. Herder, Barcelona.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the I of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48: 187, pp. 397-427.

Bandura, A. y McDonald, F.(1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 67, N° 3, pp. 274-281.

Castanyer, O.(1999). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer.

Da Dalt de Mangione, E. (1998). "Configuración ética del niño". Su relación con la educación familiar. *Psicopedagógica*, Argentina, 3, pp. 67-103.

Da Dalt de Mangione, E. Y Difabio de Anglat, H. (2002). "La Asertividad. Su relación con los estilos educativos familiares". *Interdisciplinaria*, 19:2; pp. 119-140.

Difabio, Hilda (1995). *Comprensión lectora y Pensamiento crítico*, Bs, As., Ediciones CIAFIC.

Difabio, Hilda (1998). Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario. *Psicopedagógica*, Argentina, 3, pp.37-52.

Gismero González, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Ed. Tea, Madrid.

Gordillo Álvarez, M.V. (1996). El desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia, C.I.D.E., Madrid.

Pithod, A. (1994). *El alma y su cuerpo*. Gpo Ed. Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina; p: 115.

Vázquez, Stella M ((2002). "El texto argumentativo. Una propuesta didáctica". [Versión en castellano de: Argumentative Text, An instructional Proposal. *Thinking*, 16(1), 18-22].