

Divulgaciones

Estrategias para la comprensión: Experiencia en el nivel universitario

RECIBIDO: 12/1/10/05

ACEPTADO: 01/8/06

Mag. Manuale, M.

Gabinete Pedagógico. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. UNL - Paraje El Pozo S/N . (3000) Santa Fe - manuale@fbc.unl.edu.ar

RESUMEN: El presente trabajo pretende reflexionar acerca de la comprensión de los aprendizajes, que constituye uno de los problemas más acuciantes en la educación en general y en el aula universitaria en particular. La necesidad de construir estrategias que favorezcan procesos comprensivos en los alumnos es un desafío institucional, que involucra tanto a los alumnos como a los docentes.

Los reiterados problemas en la comprensión, retención y uso activo del conocimiento se evidencian en una serie de prácticas de los alumnos universitarios:

- un porcentaje mayoritario de alumnos no sabe interpretar y comprender consignas
- enorme dificultad para la lectura global y exploratoria
- escasa capacidad para planificar el estudio universitario
- dificultad en la comunicación y expresión escrita y oral
- escaso repertorio de estrategias de aprendizaje
- dificultades para discriminar la información principal de la secundaria
- problemas en la representación de conceptos (cuadros, esquemas, mapas conceptuales)

Como respuesta a estas problemáticas se han encarado diversas propuestas en la facultad, abordadas por diferentes cátedras, y por las tareas desarrolladas en el Gabinete Pedagógico, así como de proyectos de investigación educativa, que han intentado indagar acerca de ellas. Las reflexiones que desarrollaremos se enmarcan en las experiencias de capacitación docente propuestas por el Gabinete Pedagógico como en las prácticas desarrolladas para los alumnos en los Talleres de estrategias de aprendizaje y de la investigación centrada en la "enseñanza para la comprensión".

PALABRAS CLAVE: estrategias, enseñanza para la comprensión, aprendizaje universitario.

SUMMARY: *Strategies for comprehension: an experience at university level*

Mag. Manuale, M.

The aim of this work is to think about the comprehension of learnings, which is one of the most serious problems in education in general and at university class in particular. The need to construct strategies that favor students' comprehension processes is an institutional challenge involving both students and teachers.

Repeated problems in the comprehension, retention and active use of knowledge can be seen in a number of university student practices:

- High percentage of students unable to interpret and comprehend instructions
- Difficulty in doing global and exploratory reading
- Scarce ability to plan university studies
- Problems with communication and written and oral expression
- Not many learning strategies
- Difficulty in differentiating between main and

secondary information

- Problems with the representation of concepts (charts, diagrams, conceptual maps)

In response to these issues, various proposals have been carried out by different teams, the Pedagogic Area and educational research projects. The ideas here developed stem from both teaching training experiences proposed by the Pedagogic Area, research based on "teaching for comprehension" and practices developed by students in learning strategy workshops.

KEY WORDS: strategies, "teaching for comprehension", university learning

Introducción

Según la opinión de los propios actores - alumnos y especialmente los docentes-, existen una serie de problemáticas académicas muy acuciantes en el nivel universitario. Algunas de las más relevantes las señalamos a continuación.

- Una de las problemáticas más reiteradas la constituye el "*problema del olvido*" y la "*pérdida de lo aprendido*". Pareciera que lo que se enseña en las aulas es fácilmente "evaporado de las mentes de los alumnos"; algunos docentes sostienen que "los alumnos después que rinden se olvidan de todo, al poco tiempo ya no se acuerdan de nada, como si nunca lo hubiesen visto". Esta situación preocupa a la institución educativa, ya que una de las más importantes metas que debería perseguir el nivel superior del sistema educativo es la *retención, comprensión y uso activo del conocimiento*. Y si el conocimiento no se recuerda y se olvida, seguramente es porque no se lo ha comprendido, es decir, no se lo ha asimilado significativamente.

- Otro problema vigente en los alumnos se refiere a una *gran dificultad para lograr transferir*

conocimientos de un área a otra; o lograr la integración entre materias del mismo nivel, o entre materias básicas y otras técnico-aplicadas de los últimos tramos de la carrera.

- A esto se suma la dificultad o imposibilidad de aplicar el conocimiento teórico aprendido en intervenciones profesionales concretas.

- La *desmotivación* para aprender es otra característica sobresaliente en el nivel universitario. Algunos docentes se quejan de que sus alumnos "no tienen interés en el conocimiento, ni iniciativa por saber; solo les interesa aprobar"

- La *precariedad de herramientas lingüísticas y conceptuales* se manifiesta en un desempeño expresivo muy limitado, con dificultades para realizar operaciones de pensamiento lógico-abstracto. A este fenómeno Perkins lo conceptualiza como un "conocimiento frágil, pensamiento pobre y búsqueda trivial" (1).

Pero por la etapa en que se encuentra el alumno universitario, está en condiciones de operar, desde el punto de vista intelectual, en el más alto nivel. Tiene en consecuencia, muchas posibilidades de incorporar información, pero esto no es suficiente. Desde la universidad interesa hoy formar profesionales capaces de

operar con los conocimientos y no limitarse a registrarlos en su memoria.

Esto implica que la enseñanza del nivel universitario debe organizar situaciones de aprendizaje que permitan no solo adquirir información sino además, comprenderla, y aplicarla funcionalmente, transferirla. Se requiere para ello del desarrollo de una "pedagogía de la comprensión", y del diseño de complejas "configuraciones didácticas", que puedan promover verdaderos procesos comprensivos, a través de las estrategias adecuadas.

Las problemáticas señaladas son solo algunas de las más reiteradas de las aulas universitarias, y sirven de telón de fondo desde el cual analizar los procesos psicológicos implicados en la comprensión de los alumnos. Y además, sirven como insumo para el diseño de las estrategias de enseñanza que posibiliten generar procesos comprensivos en los alumnos.

Estrategias para la Comprensión

Estrategias de aprendizaje

La lectura y comprensión de lo leído se concibe como un proceso interactivo de construcción de significado en la que inciden, fundamentalmente, dos elementos, por una parte, el texto, y por otra, las estrategias y conocimientos del lector. Por lo tanto, las intervenciones que se pueden realizar en el marco escolar, respecto de la comprensión lectora, pueden llevarse a cabo sobre el texto y/o sobre el sujeto.

La Psicología Cognitiva, paradigma dominante de la Psicología actual, ofrece un marco explicativo de los diferentes aspectos implicados en la comprensión lectora y el aprendizaje de textos, capaz de dar cuenta de los resultados experimentales conocidos y de generar nuevas y productivas líneas de investigación. La adopción de un enfoque cognitivo supone orientar cada vez más el análisis de la interacción entre los materiales de aprendizaje y los

procesos psicológicos mediante los cuales son procesados por el sujeto.

Para comprender los conocimientos de una disciplina son necesarias las estrategias de aprendizaje pero al mismo tiempo su aplicación; el sujeto debe apropiarse de conocimientos específicos, así como la reflexión y toma de conciencia sobre las diferentes acciones realizadas.

Gaskins y Elliot (2) resumen el aporte de algunos autores. Según Day, hay dos clases de conocimiento: conocimiento del contenido, conocimiento de habilidades y estrategias para aprender contenidos. En cambio, Palincsar y Brown (3) hablan del conocimiento del mundo real, conocimiento de estrategias y conocimiento metacognitivo.

Estas cuestiones han generado estudios y propuestas que van desde los numerosos cuestionarios sobre hábitos y destrezas en el estudio y los diversos cursos diseñados para promover ese tipo de habilidades (revisados y criticados entre otros por Nisbett y Schucksmith, 1987) (4).

Las investigaciones conocidas sobre las formas de abordar las tareas escolares, como leer un artículo o un texto se diferencian, esencialmente, según la concepción subyacente que se tenga de cómo el sujeto aprende y en consecuencia se programarán actividades que sean coherentes con los presupuestos epistemológicos.

El pensamiento necesita de conocimientos sobre los cuales pensar pero también depende de una serie de procesos mentales que llamamos *estrategias*. Ellas incluyen, entre otras, comparar, resumir, clasificar, interpretar, criticar, organizar datos, formular hipótesis, aplicar hechos y principios a situaciones nuevas y tomar decisiones (5). Los buenos pensadores tienen un amplio repertorio de estas herramientas de pensamiento y saben cómo o cuándo usarlas. El pensamiento competente se des-

cribe como una combinación de estrategias, metacognición y conocimiento. Gaskins y Elliot (2) definen a las estrategias como las acciones y pensamientos que los estudiantes producen durante el aprendizaje y que influyen tanto en la motivación como en la adquisición, retención y transferencia de conocimientos.

Las estrategias son recursos orientados hacia metas. Como ellas facilitan el desempeño, se las ha llamado habilidades facilitadoras. "Estrategia", "habilidad", "táctica", "herramienta heurística", "actividad cognitiva" y "procedimientos" son algunos de los términos que se intercambian en la bibliografía sobre aprendizaje y pensamiento.

En este trabajo utilizamos "estrategias" para referirnos a procesos mentales de alto nivel y "habilidades" para un procesamiento más automatizado de bajo nivel.

La estrategia tiene en común, con los demás procedimientos, su utilidad para regular la actividad de las personas para llegar a lograr una meta propuesta. Sin embargo, es característico de las estrategias que no detallan ni prescriben el curso de una acción, el autor dice que las estrategias son "sospechas inteligentes" acerca del camino que hay que tomar. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican, por un lado, la autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y, por el otro lado, el autocontrol, es decir la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de las metas.

Como lo han puesto de relieve varios autores (4, 6 y 7), son diversas las descripciones de estrategias existentes y las clasificaciones suelen presentar discrepancias.

Palincsar y Brown (3) sugieren las actividades cognitivas que deberán ser fomentadas o activadas mediante las estrategias. Ellas son:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- Activar y aportar a la lectura los conoci-

mientos pertinentes para el contenido de que se trate.

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial.
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo.
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto interrogación.
- Elaborar y probar inferencia de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.

Solé (8) plantea en relación al conocimiento previo, que el docente puede hacer algunas tareas tales como: dar información general sobre lo que se va a leer, intentar relacionarla con su experiencia previa, informar sobre el tipo de texto o super estructura textual. Cuando se intenta dar algunas pistas a los alumnos para abordar el texto, lo que hace se asemeja a lo que Edwards y Mercer (9) denominan construir contextos mentales compartidos, cuando refieren a aquellos aspectos de una tarea que los participantes comparten. Para ello, el docente ayuda a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que activen su conocimiento previo y lo expresen.

Coincidimos con Solé, I. (8) cuando expresa que la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto. Para establecer predicciones nos basamos en aspectos del texto: superestructura, títulos, encabezamientos, los subtítulos, subrayado. La superestructura textual ofrece una serie de pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. Inciden, además, nuestras experiencias y conocimientos previos.

Pozo (7) clasifica los distintos tipos de estrategias de aprendizaje tomando como criterio fundamental los procesos de aprendizaje

implicados en ellas. Considera este autor que la estrategia más simple es el *repaso* que permite recuperar la información literal con escaso costo cognitivo. Es eficaz cuando los materiales carecen de significado, ya sea lógico o psicológico, en la terminología de Ausubel (10), cuando la tarea a resolver sea meramente reproductiva. Esta estrategia de *repetición* se apoya en un aprendizaje asociativo que favorece la condensación de la información.

Para la comprensión del material de aprendizaje, que estable relaciones entre sus elementos y la construcción del significado, fue necesario recurrir a otro tipo de estrategias de aprendizaje que Pozo agrupa bajo las categorías *elaboración* y *organización*.

Dentro de las estrategias de aprendizaje de *elaboración* este autor distingue las de *elaboración simple* y de *elaboración compleja*. Las primeras se caracterizan por facilitar el aprendizaje mediante una estructura de significado externa que sirve de apoyo para organizar y estructurar el material que no está organizado, sin afectar el significado de éste (rimas y abreviaturas, las palabras-clave, la formación de imágenes).

Las estrategias de *elaboración compleja* no constituyen simples recursos dirigidos a favorecer la recuperación, como en el caso de las estrategias simples, sino que implican prestar-

le una estructura ajena, cuyo significado penetra en el propio material (uso de analogías y modelos y elaboración de un texto escrito).

Otras técnicas de elaboración frecuentemente empleadas por los alumnos son la toma de notas, la comparación, la formulación de preguntas, etc.

A los fines de generar estructuras conceptuales, desde las que se construyan relaciones de significado, tendientes a favorecer los procesos constructivos del aprendizaje propone las estrategias de *organización* que establecen relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje, dotando de un mayor significado a los elementos que componen el material. La forma más simple de organizar el material de aprendizaje es mediante la clasificación, con el objetivo de llegar a jerarquizar los elementos conceptuales.

La elaboración de jerarquías mediante mapas conceptuales como señalan Novak y Gowin (11), redes de conocimiento, o estructuras de nivel superior, constituyen estrategias más complejas que exigen también una mayor reflexión sobre los propios procesos de comprensión para favorecer el aprender a aprender.

A continuación, presentaremos la Tabla 1 sobre la clasificación que Pozo (7) hace de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 1: Clasificación de las estrategias de aprendizaje (tomadas de Pozo) (7)

Tipo de Aprendizaje	Estrategia de Aprendizaje	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Por asociación	Repaso	Repaso simple	Repetir
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar Etc.
Por reestructuración	Elaboración	Simple (significado externo)	Palabra-clave Imagen Rimas y abreviaturas Códigos
		Compleja (significado interno)	Formar analogías Leer textos
	Organización	Clasificar	Formar categorías
		Jerarquizar	Formar redes de conceptos Identificar estructuras Hacer mapas conceptuales

Entre las estrategias de macroprocesamiento se pueden diferenciar: la instrucción de la superestructura textual y las técnicas de resumen. En la primera, a su vez, se distinguen dos grandes líneas: 1. mapa conceptual, y 2. la enseñanza directa de los patrones organizacionales. El mapa conceptual transforma el texto en una representación espacial que explicita la información abstraída del mismo mediante círculos, flechas para representar los conceptos y las relaciones entre los mismos.

La investigación empírica de la enseñanza de estrategias lectoras recomienda la práctica con textos significativos, con adecuado "feedback" (en parejas o en tríos) y evaluación de lo comprendido (no solo de lo que recuerda). Gardner (12) recomienda atender cuándo y dónde una estrategia es más apropiada y el "monitoreo" de su empleo, no se pueden enseñar como una meta en sí misma, ni en ausencia de un contenido valioso, puesto que exigen tiempo y una práctica sostenida.

La confrontación de dieciséis trabajos de investigación sobre los efectos de las variables instruccionales en los procesos cognoscitivos, implicados en la comprensión lectora de textos expositivos reseñados por Difabio (13), manifiesta que las estrategias didácticas que guían la atención selectiva, ya sea basadas en el texto como en el lector producen un patrón de rendimiento consistente con el aprendizaje memorístico, recuerdo de información específico y transferencia cercana. En cambio, las estrategias que inducen la organización de la información en una estructura coherente estimulan el patrón de aprendizaje significativo; mejora el recuerdo de información conceptual, permite la transferencia lejana y menor son los parámetros del aprendizaje memorístico.

Algunas orientaciones didácticas

Una pedagogía de la comprensión requiere de la búsqueda de diferentes fundamentos y estrategias para la enseñanza, basadas en los aportes de la práctica reflexiva y la investigación. Los objetivos de la enseñanza de las ciencias deberán ser abarcativos e integradores de las diferentes perspectivas en cuanto a la apropiación de los contenidos disciplinares y a los métodos o procedimientos para lograr su adquisición y mayor comprensión.

Actualmente la polémica se centra en la búsqueda de estrategias de enseñanza que superen las críticas a los modelos vigentes. Hoy se habla de estrategias que promuevan comprensiones genuinas, conflictos cognitivos, que favorezcan el cambio conceptual y metodológico, que ayuden a los alumnos a superar sus teorías espontáneas. Un número importante de estas búsquedas tienen como marco de referencia la psicología genética o las psicologías cognitivas, a partir de la tesis constructivista del aprendizaje. Creemos que la *enseñanza para la comprensión* (14) es una línea muy fértil para promover cambios en las instituciones educativas.

Las líneas que siguen son algunas sugerencias para ayudar a plasmar este desafío, en función de nuestra experiencia de trabajo docente universitario.

1. Desarrollar una *enseñanza para la comprensión* que asegure mejores aprendizajes en los alumnos

2. Reorganizar los contenidos de la enseñanza mediante *tópicos generativos*.

3. Facilitar el desarrollo y la *apropiación de estrategias* cognitivas y metacognitivas de aprendizaje.

4. Proponer un modelo de *evaluación continua*, que permita comprender y reajustar el proceso didáctico

Comprensión lectora

En función de nuestra experiencia de investigación educativa y del desarrollo de experiencias en Talleres de Estrategias de aprendizaje con alumnos de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, podemos señalar algunas líneas de acción para orientar los procesos comprensivos. Algunas *orientaciones didácticas concretas referidas a favorecer la comprensión lectora* desde un enfoque cognitivo serían:

A. Orientaciones en relación al contenido de la enseñanza: hay dos conjuntos de variables fundamentales que afectan la comprensión de los sujetos: el desarrollo de *esquemas de conocimientos* y el desarrollo de *estrategias metacognitivas de procesamiento de textos*, en función de las cuales se podrían señalar las siguientes orientaciones para la enseñanza:

a. Promover el desarrollo de esquemas de conocimientos de los sujetos que los capaciten para poder comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos. Habría que desarrollar –como señalan distintos autores (15)– dos tipos de esquemas: esquemas de conocimiento y esquemas textuales, que constituyen la base de la interacción texto-lector para la construcción de significados.

b. Promover el desarrollo de estrategias metacognitivas, es decir, se trata de que los sujetos sean concientes de los procesos que llevan a cabo, para que puedan planificar, dirigir, comprobar, revisar y evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión genuina. Estas estrategias pueden desarrollarse a través del diálogo y el cuestionamiento continuo acerca del porqué de sus respuestas y actuaciones

B. Orientaciones en relación a los procedimientos metodológicos que orientarán la enseñanza, es decir, el desarrollo de algunos principios que posibilitan una adecuada metodología de enseñanza:

a. Brindar objetivos claros a los alumnos. Distintos investigadores han señalado (15) que el conocimiento de los objetivos de aprendizaje es clave a la hora de la enseñanza de las estrategias, ya que si los sujetos no tienen en claro las metas a seguir y la utilidad de las estrategias, no pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión. Esto es esencial para el enfoque cognitivo que supone la presencia de un aprendiz activo.

b. El docente ha de modelar y guiar las operaciones cognitivas que ejecutarán los alumnos. El modelado es un método de aprendizaje que ha demostrado grandes potencialidades. Para la comprensión lectora hace falta un modelado abstracto, referido a las estrategias de procesamiento de la información. Los enfoques cognitivos le otorgan gran importancia al modelado del profesor, y coinciden en afirmar que el modelado es una característica de los estudios instruccionales que logran buenos resultados. (15)

c. La enseñanza debe realizarse preferentemente en contextos reales para poder favorecer la transferencia y la generalización a otras situaciones de aprendizaje. La enseñanza tradicional de técnicas de estudio (tomas notas, resumen, subrayado, etc.) independiente de los contenidos y situaciones escolares ordinarias tiene escaso efecto y generalización a otros contextos. Los enfoques cognitivos plantean la enseñanza de estrategias que puedan ser transferidas, tanto por los materiales que se utilizan como por el contexto de enseñanza, más cercano a las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje.

d. El profesor deberá favorecer instancias de retroalimentación de los procesos de comprensión. Los enfoques cognitivos de la enseñanza están preocupados por enseñar estrategias, centrándose en la revisión y evaluación de las mismas, a través de cuestionamientos a los propios procesos cognitivos.

e. El profesor debe favorecer la motivación de los alumnos, de manera de transferir el con-

trol de los procesos hacia el alumno. Esto es muy importante especialmente para los alumnos con dificultades de aprendizaje, que creen que sus errores se deben a fallas internas (falta de capacidades) o a causas externas (suerte o pericia del profesor) que les impide asumir la responsabilidad en el logro de sus aprendizajes.

En síntesis, enseñar procedimientos para guiar los procesos mentales de los alumnos implica una serie de pasos que contemplen el modelado del profesor, la práctica guiada, la retroalimentación continua y por último, la práctica independiente y autónoma de los alumnos, en contextos y con materiales los más cercanos posibles a la enseñanza ordinaria. Esto implica, en una primera etapa, un proceso de "andamiaje" o ayuda del docente en los procesos comprensivos de los alumnos, para llegar, en etapas sucesivas a la autonomía de sus acciones. Se trata de favorecer un aprendizaje activo, donde los sujetos estén implicados motivacionalmente.

La intervención pedagógica se inscribiría en una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (16), ayudando a que el alumno construya su propio aprendizaje mediante la enseñanza de esquemas de conocimiento y estrategias de procesamiento de textos.

Esta intervención pedagógica se concreta además en la reorganización de contenidos mediante tópicos generativos, que posibilitan que los alumnos aprendan integrando, relacionando, alrededor de los ejes centrales de la disciplina. Además, al seleccionar tópicos que sean del interés de los alumnos, se podrán generar aprendizajes más significativos, vinculados a las inquietudes y necesidades

Bibliografía

1. Perkins, David. 1992: "La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente". Gedisa. (Barcelona).
2. Gaskins, I.; Elliot, T. 1999: "Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela". Paidós. (Buenos Aires). P. 51-87.
3. Palincsar, A. y Brown, A. 1989: "Instruction for self-regulated reading", en Resnick y Klopfer (comp.): "Toward the thinking curriculum: Current cognitive research, Association for Supervision and Curriculum Development (Alexandria, VA.)
4. Nisbet, J. y Shucksmith, J. 1987: "Estrategias de aprendizaje". Santillana. (Madrid)
5. Raths, Wassermann, Jonás y Rothstein. 1986: "Como enseñar a pensar". Paidós. (Buenos Aires).
6. Monereo, C. 1990: "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". Barcelona, Revista Infancia y Aprendizaje.
7. Pozo, Juan I. Estrategias de aprendizaje. 1995 en Coll, C., Palacios, J.; Marchesi, A. "Desarrollo Psicológico y Educación". Alianza. (Madrid) p. 201-221.
8. Solé, Isabel. 1992: "Estrategias de lectura", Graó. (Barcelona) p.69-74.
9. Edwards y Mercer. 1998: "El conocimiento compartido", Paidós. (Barcelona)
10. Ausubel, D. y otros. 1983: "Psicología educativa". Trillas. (México).
11. Novak, J. y Gowin, D. 1988: "Aprendiendo a aprender". Martínez Roca. (Barcelona)
12. Gardner, Howard. 1993: "La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas". Paidós. (Barcelona).
13. Dífabio, H. 1996: "Comprensión lectora y pensamiento crítico". CIAFIC. (Buenos Aires) p.99-104.

14. Blythe, Tina y colaboradores. 1999: "LA Enseñanza para la comprensión. Guía para el docente." Paidós.(Buenos Aires)
15. Resnick, L. y Klopfer, L. 1997: Curriculum y cognición. Aique, (Buenos Aires)
16. Coll, César, Pozo, Ignacio, Sarabia, Bernabé y Valls, Enric. 1995: "Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes". Santillana (Buenos Aires)