Sujetos a evaluación

Vilma Pruzzo

Resumen

La práctica actual de evaluación ha puesto en el centro del control a los sujetos pedagógicos y a los establecimientos institucionales que los albergan, estableciendo relaciones asimétricas entre evaluadores (productores de estándares y criterios) y evaluados. La 'dócimodependencia' que se ha creado entre ambos ha transformado antiguas relaciones educativas de dominación en relaciones de confrontación, en las que docentes, alumnos e incluso padres aparecen enfrentándose entre sí, al margen de los sujetos de la gestión que elaboran los estándares, ya hoy 'naturalizados' e indiscutidos. Pensamos posible la democratización del poder a través de relaciones de reciprocidad que se pueden establecer cuando se habilitan espacios para escuchar las voces de los sujetos pedagógicos y fortalecer el colectivo institucional para evaluar a los evaluadores. También sustentamos la hipótesis de que el ámbito del saber sobre la evaluación, desarrollado durante siglos, está en fuerte proporción fuera de control de los profesionales que diseñan y ponen en funcionamiento los sistemas de evaluación. Esta situación se sujetos, asidos desde el poder desvinculado del saber, plantea nuevos interrogantes cuyo develamiento podría habilitar espacios públicos, democráticos para la evaluación.

Palabras clave: evaluación, poder, saber, relaciones de confrontación.

SUBJECT(ed)S TO EVALUATION

Abstract

The current evaluation practice has placed the pedagogical subjects and the institutions they belong to in the control center, establishing asymmetric relationships among the evaluators (i.e. those who create evaluation standards and criteria) and those who are evaluated. The docimasy-dependence created between both participants has transformed old educational relationships of dominance into confrontational ones. Teachers, students and even parents oppose each other at the margin of the management subjects who establish the evaluation standards, which have already become widely accepted and unquestionable. We believe the democratization of the power is possible by establishing institutional reciprocal relationships to allow pedagogical subjects to express themselves, and thus encourage the institution to collectively assess the evaluators. We also hypothesize that the professionals who design and implement evaluation systems are not acquainted with any knowledge about evaluation developed for centuries. This situation of subjects subjected to a power that has lost contact with this knowledge brings about new issues whose open discussion could validate more public and democratic spaces for evaluation.

Key words: evaluation, power, saber, knowledge, confrontational relationships.

A partir de nuestro programa de investigación "Evaluación de la calidad", que desarrollamos a través de diversos proyectos desde 1994, hemos analizado los procesos de evaluación tanto desde las prescripciones de los marcos legales, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior, como desde los actores sociales, e incluso en propuestas transformativas desde la investigación acción: (Pruzzo, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001).

A partir de esos estudios, la evaluación se enfoca en una doble perspectiva: por un lado, la situación de estar continuamente sujetos a procesos de evaluación y, por otro, la "evaluación en los sujetos pedagógicos". Y en este sentido opongo los sujetos de los intercambios educativos –docentes y alumnos– a los técnicos y expertos educacionales que, ya sea en el rol de gestión o en el de asesorías, son los 'sujetos evaluadores' del Estado Evaluador. Los denomino 'expertos' en el sentido de ser profesionales en otros ámbitos científicos no vinculados a la educación. Si analizamos detenidamente el marco legal de la evaluación, queda esclarecido que docentes, alumnos e instituciones que los vinculan serán evaluados. Sin embargo, no se ha previsto ningún mecanismo para la evaluación de expertos y técnicos que evalúan, ni de los criterios desde los que se evalúa. Resulta entonces un sistema que tiene una dimensión lineal, aun con ciertas aperturas en alguno de los ámbitos. Por ejemplo, en la evaluación de los docentes investigadores, se pueden someter los resultados a procesos de reconsideración pero, sin embargo, resulta muy diferente evaluar tanto los criterios como los juicios evaluatorios de quienes evalúan.

En este artículo se desarrollan dos ejes hipotéticos:

1) Al centrarse la evaluación en los sujetos pedagógicos y en las instituciones que los vinculan, comenzaron a desarrollarse relaciones asimétricas entre los evaluadores y los evaluados, desde el momento en que no existen procedimientos de reciprocidad que garanticen la posibilidad de evaluar a los evaluadores y a los estándares y criterios empleados. En este sentido, se generan relaciones de poder penalizador.

2) Si quisiéramos establecer la creativa vinculación de Foucault (1989) entre poder y saber, tendríamos ya la primera parte de la relación: el poder de los evaluadores. Sin embargo, no creemos posible demostrar que se corresponda con un ámbito de saber: más bien afirmaríamos que el ámbito de saber sobre la 'evaluación' está, en fuerte proporción, fuera de control de los profesionales que la diseñan y ponen al sistema en funcionamiento

Primera hipótesis

¿A quiénes evalúa el Estado Evaluador para mejorar la calidad educativa?

Por ejemplo, a los sujetos alumnos de distintos niveles –en los Operativos Nacionales de Evaluación– a través de los que se establecen jerarquías de excelencia entre las escuelas, según los logros de sus alumnos. Esta situación provoca lo que Hoskin (1993) denomina "el nuevo aprendizaje del siglo XX": un mundo que ha aprendido a aprender para el examen moderno, que ha aprendido a investigar para el examen y a enseñar para el examen. En la actualidad no tenemos respaldo legal para solicitar el acceso al material original de las evaluaciones realizadas: todo llega despersonalizado a través de los puntajes obtenidos en estos operativos. Los técnicos evaluadores, sin embargo, ubicaron a los niños y a las escuelas en jerarquías de excelencia, según términos de Perrenoud (1990), que marcan la distancia entre los desempeños de los alumnos y las normas de excelencia forjadas en

las mentes de los evaluadores. Si el alumno A. obtuvo 30 puntos, la escuela no puede averiguar sus errores. Pudo haber sido un alumno sobresaliente en la escuela, pero al desconocerse sus respuestas erróneas en forma personalizada tampoco la escuela puede hacer nada para ayudarlo a superar las falencias y mejorar de este modo la calidad educativa. Lo mismo se estaría repitiendo en el ámbito universitario con las evaluaciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Proyectos Fondo de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (FOMEC), las evaluaciones de nuestros Planes de Estudios, etc. Esto no significa que no sea necesario evaluar, sino que hago hincapié en la asimetría de poder que se establece y la falta de posibilidades de 'evaluar al evaluador y a los criterios impuestos'. Asistimos a la conformación de nuevas corporaciones, ya no –por ejemplo– de Colegios Profesionales o gremios, sino de evaluadores, 'los guardianes' de los criterios de evaluación: los concentradores de poder. Las discusiones sobre los estándares y criterios de evaluación se han cerrado, incluso éstos se han 'naturalizado', pasando inadvertidos para la comunidad educativa, que de esta forma también los está legitimando, sin avizorarse el creciente aumento del 'poder' de quienes portan representaciones legitimadas por el Estado Evaluador y ejercen un poder asimétrico respecto a sus colegas y a las instituciones.

Si analizamos el caso desde alguno de los paradigmas teóricos de la evaluación, ubicamos el tipo actual de evaluación en una perspectiva 'técnica', en la que todas las acciones del hombre pueden ser medidas, y sólo basta encontrar los 'criterios' y diseñar los instrumentos para 'medir' los resultados deseados. Se pretende medir objetivamente las cualidades o prácticas humanas, ignorando que para medir distancias, pesos, líquidos, usamos unidades convencionales que nos permiten coincidir en los resultados obtenidos. Pero éste no es el caso, por ejemplo, para 'medir la producción didáctica'. Quienes participamos de los procesos de evaluación no pudimos convencer a la experticia de que el sistema de medida carecía de validez: asignar puntajes para evaluar docentes investigadores en base a criterios a los que podía asignárseles 'hasta' 40 puntos, dejaba un rango de distribución de puntaje tan amplio como evaluadores éramos; en síntesis, nada más subjetivo y personal que decidir sobre cuántos puntos otorgar a una producción didáctica: sobre 10 o sobre 40. A esto agregamos que lo numérico-matemático tiene la virtud de legitimar esa medida personal que aparecería como neutra y objetiva e, incluso, el sistema se ha naturalizado de tal manera que se tornó para los actores innecesario de evaluar, pues las voces se alzaron contra los que 'aplicaban' los criterios acordados, los propios sujetos pedagógicos convocados por los circuitos de gestión, pero no contra los criterios ya naturalizados.

En este sentido, expongo las relaciones educativas generadas entre docentes y alumnos desde la perspectiva de Tedesco (1995). Este autor describe la situación actual centrándose en la 'desaparición de las distinciones entre maestro y alumnos' por múltiples razones, entre las que no puede dejar de mencionarse la misma crisis de autoridad de la sociedad contemporánea, la pérdida de prestigio de los docentes, la rigidez de los sistemas educativos, la proliferación de los medios de comunicación de masas, etc. Esta relación actual, de supresión de las distinciones entre maestros y alumnos, se sigue a la época en la que el carácter jerárquico de la socialización tradicional permitía asociar la figura del docente a la del amo y la del alumno a la del esclavo, y "el vínculo de aprendizaje fue subsumido en la categoría más global de vínculo de imposición ideológica" (Tedesco 1995: 46). Por lo tanto, continúa el autor, con estos argumentos podrían clasificarse las relaciones educativas predominantes en gran parte del siglo XX como 'relaciones de dominación'. Sin embargo, no coincidimos con

Tedesco en la idea de que las relaciones actuales se caractericen por la desaparición de las distinciones entre maestros y alumnos. Vamos a sostener la hipótesis de que las actuales relaciones –deterioradas por numerosas causas como las mencionadas por Tedesco, pero también por ejercicio del poder de la evaluación– pueden caracterizarse como 'relaciones de confrontación entre los sujetos basadas en las relaciones asimétricas de la evaluación', siempre reconociendo las limitaciones de toda clasificación que pueda concebirse como generalización abusiva y sin excepciones. La evaluación distancia a docentes y a padres, a alumnos y a docentes y a docentes entre sí, y los enfrenta en relaciones de confrontación. En todos nuestros trabajos he dejado abierta y probada la posibilidad de establecer un nuevo tipo de relaciones, las 'relaciones de reciprocidad', donde la voz del alumno se estimula para analizar sus logros y nuestros logros, sus errores y nuestros errores, para que aprendiendo mejoremos la enseñanza y el aprendizaje. Una vez fortalecidas las relaciones entre los sujetos pedagógicos, no por desaparición del poder sino por democratización de las relaciones de poder, podríamos sacudirnos la naturalización de la evaluación, apelando a la criteriosa y pública evaluación de nuestros evaluadores y sus criterios y estándares.

Segunda hipótesis

He señalado que no siempre quienes ejercen el poder de la evaluación detentan el saber sobre la evaluación. Recordemos que, en palabras de Foucault (1989), "no hay relaciones de poder sin la constitución correlativa de un campo del saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder".

Sin embargo, hay quienes, cómo Keith Hoskin (1993), afirman que "poder y saber no se implican mutuamente de forma sencilla, sino en determinados aspectos específicos y especificables" (p. 54). En este sentido, voy a reivindicar la evaluación como ámbito del 'saber educativo' que luego se extiende a otras Ciencias Humanas. La génesis del examen, antecesor de la evaluación como hoy la conocemos, parece remontarse al 2375 a. de C. cuando el emperador Shun emplea exámenes de oposición no sólo para cubrir responsabilidades en la administración pública, sino con respecto a los estudios. Los mismos estaban organizados con vistas a un concurso final que debían realizar quienes desearan entrar en una carrera liberal; y consistía en la lectura y el conocimiento profundo del texto mismo de los trece Kings (libros clásicos). Si carecía de esta cultura enciclopédica, estaba destinado al mercantilismo (Piobetta 1948: 1). Desde el punto de vista educativo en Occidente, es un invento del siglo XII y "se origina en las universidades" (Hoskin 1993). Ya a partir de 1150, la Universidades de París y de Bolonia tenían formalizados los exámenes como prueba final de competencia pedagógica y disciplinaria antes de que los graduados fueran admitidos en el gremio de los profesores, y aprendieron así a distinguir entre los buenos y los malos aprendices. En esta larga construcción sobre el saber de la evaluación que se inicia en el siglo XII, en 1599 los jesuitas redactan en latín un Reglamento para los exámenes escritos, en oposición al empleo de exámenes orales que asumían la forma de disputas públicas sobre temáticas controvertidas y que comienzan a ser discutidos en su calidad (Petch 1960). La Compañía de Jesús, fundada en 1540, concedía gran valor a la educación y al 'rigor científico' con que se elaboraba el saber pedagógico. En 1599 se publica un análisis teórico con aplicaciones prácticas sobre educación, y en ella se incluía la construcción de conocimiento sobre los exámenes, acompañado por un conjunto de reglas para su elaboración. Ya en el siglo XIX, en 1836, encontramos los primeros indicios de la evaluación externa con la Ley que designa a la Universidad

de Londres como autoridad suprema en la recepción de exámenes y la emisión de títulos. Esta decisión se toma ante los conflictos suscitados entre dos universidades existentes (Ebel 1977). En años recientes, la Universidad de Nueva York estableció un sistema de 'crédito educacional' similar al mencionado. En la polémica acerca del tipo de exámenes y objetivos, los aportes del pedadogo Horace Mann en 1845 reivindican el valor de los exámenes escritos, centrándose especialmente en la crítica a los exámenes orales que tendían a degradarse en rutinas descuidadas, o a convertirse en la forma de 'saldar' algunas cuentas con el maestro. Ya se incluye en la agenda didáctica el poder disciplinario de la evaluación y aparece la preocupación teórica de neutralizar los aspectos distorsionantes –razones personales, jerárquicas, etcétera–. De esta manera, la evaluación ha aparecido históricamente como campo de la Pedagogía, así como la mecánica lo es de la Física.

Los argumentos empleados por Mann para demostrar la necesidad de pruebas más adecuadas y objetivas del rendimiento de los alumnos se centran en los siguientes aspectos:

- En los escritos se logran más elementos de juicio sobre lo que se desea evaluar.
- Se dispone de una constancia escrita que da permanencia al desempeño permitiendo relecturas para aventar dudas.
- Todos reciben igual trato y se neutralizan preferencias provenientes de orígenes sociales, razones familiares, etc. ya que son las mismas preguntas para todos y cada uno.
- Hay menos posibilidades de favoritismos y de animadversión respecto a un alumno o docente cualquiera (Ebel 1977: 20)

Ya se exponía la problemática de ausencia de neutralidad en evaluación, que hoy por naturalización cultural ni se discute, como si el fenómeno ya no existiera. Más tarde, esta carencia de neutralidad aparece categorizada como "efecto de halo", "efecto edípico de la predicción", "efecto de la contaminación" (De Lansheere: 1973).

Los manuales de escalas de evaluación, que luego proliferaran en el siglo XX, son desarrollados por George Fisher en 1864 con amplia fundamentación acerca de la mayor objetividad en los resultados de la evaluación. Francis Galton inaugura en el siglo XIX la idea de la posibilidad de introducir la medición, no sólo en los exámenes escolares, sino en la vida social y profesional. Diría entonces que "el mundo asigna notas a los hombres" (Hoskin 1993: 51). Entre 1869 y 1886, Galton centra su investigación en la incidencia de los factores hereditarios en las facultades humanas y sienta las bases para la construcción de los test de inteligencia. No sólo hay preocupación en la 'medida' sino en la búsqueda de objetividad, en la forma de lograr 'confiabilidad' y 'validez' en esas medidas, con lo cual aporta procedimientos de rigurosidad científica, hoy olvidados o desconocidos por la experticia que se ocupa de diseñar evaluaciones de diseños curriculares, carreras, docentes investigadores, etc.

El siglo XIX retoma el debate sobre la objetividad centrada en la medida, con el respaldo de la perspectiva epistemológica del positivismo en la cual la educación debe emplear los mismos métodos que las Ciencias Naturales. Nace en este marco el auge por la construcción de instrumentos de evaluación elaborados con rigurosidad científica (definiciones 'operacionales' de variables, tablas de especificaciones, pruebas pilotos, pruebas paralelas, etcétera). La modernidad y sus certezas científicas –la posibilidad de medir científicamente capacidades, destrezas, aptitudes, etcétera– pervive hoy en los expertos que, sin abrevar en la historia de la ciencia, han 'descubierto' la objetividad, a las que se accede con la sola habilidad de construir buenos instrumentos y largas listas de indicadores. Véase sobre el particular los indicadores con que se evalúan a los docentes investigadores, construidos sin

ningún respaldo científico por el que tanto lucharon quienes iniciaron el movimiento de la evaluación objetiva, porque junto a esta pretensión usaban los controles más exigentes para la validación de instrumentos y para su confiabilidad. Los resabios mutilados de la modernidad se encuentran hoy en tensión entre los que creen posible cuantificar todas las cualidades y comportamientos de los hombres sin el respaldo científico que en su momento brindó el método experimental y los que se inclinan por mantener una mirada cualitativa que renunciar a 'medir' para intentar comprender y mejorar a través de la evaluación.

Desde entonces, mucho se ha investigado y producido en una u otra postura para ignorar el cuerpo de saber así constituido, de tal magnitud que llevara a crear una nueva disciplina científica: la docimología, separando el problema de la evaluación de la Pedagogía para independizarla, conformando una nueva disciplina. Recordamos que "'docimología' es una ciencia cuyo objeto es el estudio sistemático de los exámenes, sobre todo de los sistemas de calificación y del comportamiento de los examinadores y examinados" (De Landsheere 1973: 3).

Fue Pieron (Ebel 1977) quien acuñó el término para designar la nueva disciplina, a la vez que abogaba por el uso de *tests* rigurosamente elaborados. Sin embargo, voy a sostener que todo ese cuerpo de saber no es manejado por una alta proporción de técnicos y especialistas que ejercen la práctica de evaluar en este Estado Evaluador. Esto da lugar a la asimetría de poder ya señalada, lo que me ha llevado a designar la situación del sujeto pedagógico actual como 'dócimodependiente', en el sentido de la pérdida de su autonomía frente al empleo de la evaluación como técnica micropenalizadora que 'mide' las cualidades de sujetos e instituciones en escalas numéricas o porcentajes para exponerlos públicamente. En este caso, para sustentar nuestra hipótesis emplearemos una clasificación tomada de Tedesco (1995).

Hay distintos tipos de actividades o prácticas según el autor, unas "que suponen la aplicación sistemática de un aparato teórico, aquellas donde la práctica se basa en un equilibrio entre experiencia y aplicación teórica y, finalmente, las que se basan en la intuición, las relaciones interpersonales, y el sentido común" (p. 168) más que en cuerpos teóricos de saber. Vamos a ubicar prioritariamente la práctica de la evaluación legalmente implementada en el ámbito de las prácticas centradas en el sentido común, y no exactamente como práctica que requiere una construcción dialéctica en la que los marcos teóricos iluminan la práctica y a la vez puedan transformarse. El prestigioso pedagogo pampeano, Ricardo Nervi (1995), lo llamaría el "ejercicio ilegal de la Pedagogía", según artículo de la década del sesenta que retomáramos en la revista *Praxis Educativa*. No podríamos siquiera imaginar o realizar construcciones teóricas en ámbitos científicos en los que no estamos habilitados. Sin embargo, todos los profesionales actuales se ven en condiciones de 'evaluar' a los colegas, a los Planes de Estudio, a las instituciones desde el lugar del poder, pero no desde el dominio del saber, a la vez que construyen instrumentos que han sido desautorizados desde la misma investigación educativa.

Conclusión

La práctica de evaluar instalada en nuestro país ha puesto en el centro del control a los sujetos pedagógicos y los establecimientos institucionales que los albergan, estableciendo relaciones asimétricas entre evaluadores y evaluados. La dócimodependencia que se ha creado ha transformado antiguas relaciones educativas de dominación, en relaciones de confrontación, en las que docentes, alumnos e

incluso padres aparecen enfrentándose entre sí. No consideramos que se hayan limitado las distancias entre docentes y alumnos en cuanto a términos de poder, pero pensamos que es posible la democratización del poder a través de relaciones de reciprocidad que pueden establecerse cuando se habilitan espacios para escuchar las voces de los actores sociales. A partir de este fortalecimiento de los lazos institucionales, se haría posible activar el pedido para que el colectivo institucional pueda evaluar a los evaluadores y tenga acceso a la información que se genera en todo el proceso evaluativo. De esta manera, también se democratizaría el poder, hoy concentrado en los expertos, técnicos o especialistas. No nos sentiríamos entonces sujetados, y podría articularse sujeto pedagógico y sujeto de gestión. Dejaríamos de aprender para el examen, investigar para el examen, enseñar para el examen.

Hemos analizado las relaciones de poder que se establecen a partir de la evaluación. Y en este sentido, nos hemos remitido a la conocida relación de Foucault entre poder-saber. Sin embargo, hemos sustentado la hipótesis de que en este caso quienes ejercen las prácticas evaluativas del Estado Evaluador, en su gran mayoría, no lo harían como práctica que articula cuerpos teóricos del saber con experiencia, sino como práctica comandada desde el sentido común. En este ámbito, se nos crea el interrogante acerca de las relaciones poder-saber: ¿El que detenta el poder siempre domina el campo del saber? ¿Se estaría creando un nuevo ámbito de poder-saber, deshistorizado de las construcciones científicas? Esta situación de sujetos sujetados desde el poder de la evaluación plantea nuevos interrogantes, cuyos develamientos podrían habilitar espacios públicos, democráticos para la evaluación.

Bibliografía

Ball, S. (Comp) (1993). *Foucault y la Educación. Disciplina y poder.* Madrid: Morata.

De Landsheere, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes.* Buenos Aires: El Ateneo.

Ebel, R. (1977). *Fundamentos de la Medición Educacional.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Hoskin, K. (1993). "Foucault a examen". En Ball, S. (Comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber.* Madrid: Morata.

Nervi, R. (1995). "El Ejercicio Ilegal de la Pedagogía". En *Revista Praxis Educativa, Año I, N° 1.*

Perrenoud, P. (1990). *La Construcción del éxito y del Fracaso Escolar.* España: Morata y Fundación Paideia.

Piobetta, J. B. (1947). *Exámenes y Concursos.* Buenos Aires: Kalepusz.

Pruzzo, V. (2000). "La Evaluación de la Universidad en un marco tecnoburocrático". En Litwin, E. et al. *Análisis político y propuestas pedagógicas.* Buenos Aires: Aique.

_____ (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje.* Buenos Aires: Espacio.

_____ (2001). *La transformación de la Formación Docente: de las Tradicionales Residencias Docentes a las nuevas Ayudantías.* Buenos Aires: Espacio.

_____ (1998). *Enseñanza, aprendizaje, evaluación y fracaso.* Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam.

_____ (1997). "La Perspectiva Político Pedagógica de la Evaluación de la Calidad: Una Propuesta en Marcha". En *Revista del I.C.E.I.I., Año VI, N° 10.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

_____ (1997). "La Calidad Educativa desde la Investigación Acción". *En Revista Blas Pascal, Vol. 9.* Córdoba.

_____ (1995). "La Perspectiva Pedagógica de la Evaluación de la Calidad: Una Propuesta en marcha". En *Actas de las Jornadas sobre la Realidad y Perspectiva de la Evaluación Universitaria Argentina.* Mendoza: Centro de Investigación en Pedagogía Universitaria.

_____ (1994) "La Formación Docente en el Contexto Socio-Político de la Actualidad". En *1° Congreso sobre Políticas Educativas y Culturales.* Publicación del Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa.

_____ (1995). *La evaluación del Ministerio de Cultura y Educación.* Santa Rosa: El Diario.

_____ (1994). "La Universidad bajo Sospecha". E*n Revista La Columna Universitaria. N° 11.* La Plata.

_____ (1994). "La Universidad frente a la Burocracia". En *La Columna Universitaria, N° 12.* La Plata.

_____ (1994). *Ley Federal de Educación y los Riesgos Emergentes.* Publicación auspiciada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Santa Rosa: La Arena.

Tedesco, S. C. (1999). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya.

Fecha de recepción: 03/07/2003 · Fecha de aceptación: 23/09/2003