

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO

Santiago R. Acuña Castillo  
Nieves Alonso-Garrido  
Elieth Castelan García  
Luz María Cruz de Galindo  
J. Anthony DeNapoli  
Aideé Espínola Rotundo  
Ranúfo Ferreira  
Lilia González Viquez  
Cynthia Inare Berlin  
Gabriela López Aymes  
Ana Teresa López de Lecgo Villagómez  
Mónica del Carmen Meza Mejía  
Concepción Navar Durán  
Carlota Pérez Sancho  
María Pliego Ballesteros  
José A. Ruiz S. Román  
Ángel Solís de Montis  
José María Torralba  
Elvia Marvega Vallalobos Torres

SABERES  
Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

Propuestas y alternativas  
para la educación emocional.

El logro de la madurez en la edad adulta

E-learning.

Un concepto clave para aplicar  
exitosamente las tecnologías de la educación:  
los nuevos ambientes de aprendizaje

Inteligencia y educación.

La educación afectivo-moral a través del  
programa pecemo: descripción y evaluación

La escuela. Un espacio bien planeado.

La docencia universitaria  
ante el proceso de Bolonia.

**NOTAS**

**GLOSA**

**RESEÑAS**

Revista Panamericana de Pedagogía  
REVISTA SEMESTRAL/ NO 8/ NUEVA ÉPOCA/ 2005

SABERES  
Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

8



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Minos  
III MILENIO  
1990-2000

COLECCIÓN PEDAGÓGICA  
Nueva Época No. 6, México, D.F. 2006

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
Dr. Jorge Gutiérrez Villareal

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO  
Lic. José Manuel Núñez Pliego

DIRECTORA DE LA FACULTAD  
Mtra. María Eugenia Ocampo Granados

#### CONSEJO EDITORIAL

Dra. María del Carmen Bernal González, Universidad Panamericana.  
Dr. Anthony J. DeNapoli, Dean of International Affairs, Fisher School  
of Education, Nova Southeastern University, North Miami Beach, Florida.  
Dra. Regina Jiménez Ojalongo, Universidad Panamericana.  
Dr. Héctor Lema Lasso, Universidad Panamericana.  
Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez, Universidad Panamericana.  
Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía, Universidad Panamericana.  
Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.  
Dra. Luz F. Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.  
Dra. Beatriz Quintanilla Madero, Universidad Panamericana.  
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres, Universidad Panamericana.

#### DIRECTORA EDITORIAL

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

Certificado de licitud de título y contenido: 11532  
Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:  
REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, SABERES Y  
QUEHACERES DEL PEDAGOGO- 04-2002-062516550200-102

#### DERECHOS RESERVADOS:

© CENTROS CULTURALES DE MEXICO, A. C.  
Universidad Panamericana, Augusto Rodin No. 458,  
Insurgentes México, C. P. 03920, México, D. F.  
Teléfonos: 5482.1694 5482.1600 5482.1700  
Fax: 5482.1600 extensión 5357  
Primera edición: mayo, 2001  
ISSN 1665-0557

© MINOS TERGEN MILENIO, S A DE CV.  
serviciocliente@minosmilenio.com  
www.minosmilenio.com

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,  
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.  
Esta publicación tiene un tiraje de 300 ejemplares y aparece semestralmente

## Revista Panamericana de Pedagogía

### SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

#### ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Santiago R. Acuña Castillo  
Nieves Alonso-Garcido  
Edith Castellán García  
Luz María Cruz de Galindo  
J. Anthony DeNapoli  
Aideé Espíndola Betancourt  
Ramón Ferréiro  
Lilia González Velásquez  
Concha Iriarte Redín  
Gabriela López Aymes  
Ana Teresa López de Llergo Villagómez  
Mónica del Carmen Meza Mejía  
Concepción Naval Durán  
Carlota Pérez Sancho  
María Pliego Hallesteros  
José A. Ruiz S. Román  
Ángel Sohrino Morrás  
José María Torralba  
Elvia Marveya Villalobos Torres

Prólogo	13
<b>ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Propuestas y alternativas para la educación emocional <i>Santiago Roger Acuña Castillo</i>	16
El logro de la madurez en la edad adulta <i>Luz María Cruz de Galindo</i>	63
E-learning <i>Aideé Espíndola Betancourt</i>	91
Un concepto clave para aplicar exitosamente las tecnologías de la educación: los nuevos ambientes de aprendizaje <i>Ramón Ferrero</i> <i>Anthony J. DeNapoli</i>	121
Inteligencia y educación <i>Lilia González Velázquez</i> <i>Gabriela López Aymes</i>	155
La educación afectivo-moral a través del programa PECEMO: descripción y evaluación <i>Concha Iriarte Redín</i> <i>Nieves Alfonso-Gancedo</i> <i>Ángel Sobrino Morrás</i>	213
La escuela. Un espacio bien planeado <i>Mónica del Carmen Meza Mejía</i>	241

La docencia universitaria ante el proceso de Bolonia <i>Concepción Naval Durán</i> <i>Ángel Sobrino Morrás</i> <i>Carlota Pérez Sancho</i>	259
<b>NOTAS</b>	
Resiliencia: el arte de navegar en los torrentes <i>Maruxa Villalobos Torres</i> <i>Edith Castelán García</i>	287
<b>GLOSA</b>	
Emma Godoy/ Mahatma Gandhi: el hombre que se educó a sí mismo y a su pueblo <i>María Pliego Ballesteros</i>	307
<b>RESEÑAS</b>	
DIEGO BERMEJO Posmodernidad: pluralidad y transversalidad <i>Ana Teresa López de Liergo</i>	321
JOSÉ PÉREZ ADÁN Repensar la familia <i>José María Torralba</i>	325
José PÉREZ ADÁN Repensar la familia <i>José A. Ruiz S. Román</i>	329

### **SANTIAGO R. ACUÑA CASTILLO**

Doctor en Psicología, Universidad de Salamanca, España  
Magister en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos, Universidad Complutense de Madrid, España  
Magister en Tecnología Educativa, Universidad de Salamanca, España.  
Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina  
Profesor de la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE), Argentina.  
Profesor invitado de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas.  
Correo electrónico: [santiagoacul@ucomail.com].

### **NIEMES ALONSO-GARCÍA**

Licenciada en Psicopedagogía (Promer Extraordinario de Carrera), Universidad de Navarra  
Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.  
Ayudante del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra hasta el año 2003. En este periodo ha participado como investigadora en varios proyectos interdisciplinarios sobre Ciudadanía, Participación Social y Conducta Auto-determinada. Es autora de varias publicaciones relacionadas con estas temáticas.

### **EDITH CASTELÁN GARCÍA**

Profesora de Educación Preescolar, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.  
Licenciada en Pedagogía, Secretaría de Educación Pública.  
Estudios de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México.  
Maestrante en Educación Familiar, Universidad Panamericana.  
Diplomado en Antropología Filosófica, Universidad Panamericana.  
Correo electrónico: [erastela@mx.up.mx]

### **LUZ MARÍA CRUZ DE GALINDO**

Licenciada en Trabajo Social, UNAM.  
Maestría en Educación familiar, Universidad Panamericana.  
Maestrante en Historia del Pensamiento, Universidad Panamericana.

Docente del EDAC, IEF, Escuela para Padres del Centro Escolar Cedros y Enlace.  
Correo electrónico: [luz@olmexa.com].

### **ANTHONY J. DENAPOLI**

Licenciatura en Educación Secundaria, Hofstra University, Estados Unidos.  
Maestría en Educación, New York University, Estados Unidos.  
Diploma Profesional en Administración y Supervisión Escolar, Long Island University, Estados Unidos.  
Doctorado en Liderazgo Educativo, Nova Southeastern University, Estados Unidos.  
Decano Ejecutivo de Asuntos Externos e Internacionales de la Fisher School of Education and Human Services de la Nova Southeastern University, Florida, Estados Unidos.  
Cuenta con treinta años de experiencia como docente, supervisor, administrador, director y profesor en las escuelas medias y superiores de Estados Unidos, y como profesor y decano a nivel universitario. Ha ocupado puestos de liderazgo en organizaciones profesionales al nivel estatal, nacional e internacional y es frecuente ponente en congresos alrededor del mundo. Autor de libros de textos y artículos, ha recibido varios premios de distintas organizaciones por su liderazgo en el campo de la enseñanza y la educación. Ha sido también asesor para el Departamento de Educación del estado de Nueva York y el Departamento de Educación, a nivel federal en Washington, D. C. Sus temas de interés se centran en la reforma del sistema educativo, el uso de la tecnología y la educación intercultural.  
Correo electrónico: [denapoli@nova.edu].

### **AIDÉ ESPÍNDOLA BETANCOURT**

Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana.  
Maestría en Comercio Internacional, Universidad de Deusto, España.  
Licenciada en Administración de Empresas, Instituto Tecnológico Autónomo de México.  
Profesora en la Escuela de Ciencias Contable Económico Administrativo, Universidad Panamericana (Materias: Negocios Multinacionales; Inteligencia Competitiva y Estrategias de Negociación).  
Colaborador PIPR/ICEX-Instituto Español de Comercio Exterior

(Programa de exportación para la PYME en España, en Latinoamérica)

Correo electrónico: [jespino@arnadoc.es]

#### **RAMÓN FERRERO**

Licenciatura en Educación, Universidad de la Habana

Maestría en Educación, Universidad de la Habana

Ph.D. en Educación, Universidad de la Habana

Es autor de doce libros publicados por editoriales de prestigio internacional, entre los últimos: *Educar para la Vida*, UNICEF; *Nuevas Alternativas para Aprender y Enseñar*, Editorial Trillas; y el trabajo realizado con el Canal Cluse de la Fundación Casteros para Direct TV en La Nova Cluse.

Actualmente es profesor de tiempo completo de Fischler School of Education and Human Services, Nova Southeastern University, Florida, Estados Unidos. Es también director para América Latina de los programas y proyectos de educación de la mencionada Universidad.

Sus intereses científicos y académicos se centran en la didáctica, el aprendizaje cooperativo, el empleo de tecnología para aprender, el desarrollo de la creatividad y la inteligencia, y la educación internacional con énfasis en América Latina.

Correo electrónico: [rferrero@nova.edu]

#### **LITJA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ**

Licenciada en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

Maestría en Educación y especialidad en Desarrollo Cognitivo, ITESM, campus Chiapas, México.

Experta en Programas para la Mejora de la Inteligencia, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España.

Doctorada en Psicología Escolar y Desarrollo, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

Fundadora y Coordinadora del Centro Psicopedagógico Universitario.

Desde hace veinte años, es Profesora de Tiempo Completo titular C, Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.

Correo electrónico: [litjglez@hotmail.com]

#### **CONCHA TRIARTE REDÍN**

Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.

Docente e investigadora del Departamento de Educación, Universidad de Navarra.

Su labor investigadora está centrada en el área de la orientación para la prevención y el desarrollo, concretamente en aspectos relacionados con la competencia emocional y socio-moral.

Ha formado parte de distintos proyectos interdisciplinares de investigación sobre ciudadanía y participación social, educación para la convivencia o conducta autodeterminada. Autora de diversos libros, obras colectivas y artículos relacionados con estos temas.

Correo electrónico: [conrarte@unav.es]

#### **GABRIELA LÓPEZ AYMES**

Doctora en Educación, Universidad Complutense, Madrid, España.

Magister en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos, Universidad Complutense, Madrid, España.

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Profesora invitada de la Maestría en Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.

Aseora de programas de enriquecimiento para niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

Correo electrónico: [galay\_lopez@yahoo.com]

#### **ANA TERESA LÓPEZ DE LLERGO VILLAGÓMEZ**

Licenciada en Ingeniería Química y Química Industrial, Universidad Iberoamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra.

Directora de Difusión Cultural, Universidad Panamericana.

Autora de *Hecha un desarrollo humano*, Ed. Linusa; *Valores, actitudes y aptitudes*, Ed. CECSA.

Correo electrónico: [aloppede@mx.up.mx]

#### **MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA**

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Dirección de Empresas, IPADE.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctora en Pedagogía, Universidad de Navarra, España.

Correo electrónico: [mmeza@mx.up.mx]

#### CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN

Doctora en Filosofía y Letras, Sección Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España.

Profesora Agregada de Teoría de la Educación en la Universidad de Navarra. Ha dirigido el Departamento de Educación y ha sido subdirectora del Instituto de Ciencias para la Familia en la misma universidad, de la que es Vicetranscra desde 2001. Ha impulsado desde su origen el Grupo de Innovación Educativa.

Miembro fundador de la red internacional «Politic» (Network for Citizenship and Democracy in Europe: red europea para la promoción de la educación cívica y la participación social). Asimismo, está vinculada a otras redes internacionales en esta área, como «Caused» (UR) y «NECE» (Alemania).

Es miembro de diversos consejos editoriales de revistas sobre educación en varias partes del mundo (Incluida *Saberes y Quehaceres del Pedagogo. Revista Panamericana de Pedagogía*).

Sus investigaciones en curso se orientan al estudio de los fundamentos de la educación para la ciudadanía y la participación social; la familia y la formación de la sociabilidad en los niños; el impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociabilidad de los jóvenes y la innovación educativa en la Universidad.

Es miembro de varios grupos de expertos en proyectos educativos europeos. Autora de varios libros sobre temas educativos, entre otros: *Educación, Retórica y Poética; Enseñanza y comunicación. Educar ciudadanos; Confiar. Cuna de la sociabilidad humana. Imaginar futuros compartidos, Participar en la sociedad civil*. Correo electrónico: [cnaval@unav.es]

#### CARLOTA PÉREZ SANCHO

Licenciada en Psicopedagogía. Ayudante del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, donde está finalizando su tesis doctoral.

Su línea de investigación es la formación del profesorado universitario: en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el seno de los cambios producidos con la construcción del Entorno Europeo de Educación Superior.

En la actualidad colabora con el Servicio de Innovación Educativa de dicha universidad, cuya misión es ayudar a profesora y empleados a introducir y actualizar en el trabajo universitario el uso de las TIC, como medio para mejorar la docencia y el aprendizaje de los alumnos. Correo electrónico: [cperez1@alumni.unav.es]

#### MARÍA PIJEGO BALLESTEROS

Maestra en Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora fundadora de la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.

Colabora en el curso de Apreciación del Arte, programa Empresa-Familia, IPADP.

Autora de *Valores y autoeducación*, Ed. Minus; *La familia merece libertad*, Ed. Minus; *Los valores y la familia*, Ed. Minus, entre otros. Correo electrónico: [mpballes@yahoo.com]

#### ÁNGEL SÓBRINO MORRÁS

Licenciado en Psicología, UNED.

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra.

Profesor Adjunto de Tecnología Educativa, Universidad de Navarra. Subdirector del Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Director del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, Universidad de Navarra.

Director del curso on line «Integración curricular de las TIC» para la formación de profesorado. Sus líneas de investigación son la formación del profesorado; la integración curricular de las TIC y la evaluación de programas.

Correo electrónico: [asubrino@unav.es]

#### ELVIA MARVEYA VILLALÓBOS TORRES

Profesora Normalista y Maestra, Normal Superior, FEP.

Licenciatura en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México. Especialidad en Docencia Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Maestra en Antropología Social y Cultural, Sorbonne, Francia.

Doctora en Ciencias de la Educación, Sorbonne, Francia.

Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

Diplomada en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.

Autora de diez obras entre las que destacan: *Didáctica Integrativa y el proceso de aprendizaje*, Ed. Trillas; *Educación Familiar. Un nacer permanente*, Ed. Trillas.

Correo electrónico: [mvillalob@mx.up.mx]

Antes de iniciar la presentación del número 8 de la «REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. Saberes y quehaceres del pedagogo», quisiéramos agradecer a la doctora María del Carmen Bernal González, su gestión como directora de la Facultad. Entre sus muchos logros —profesionales y de cercanía para con todos— deseamos hacer un reconocimiento explícito por haber ayudado eficazmente —y con un impulso siempre cordial— a la existencia de esta publicación.

En el tiempo en que la doctora Bernal dirigió amablemente nuestra Facultad (1998-2006), son varias las generaciones y el profesorado que debemos agradecer a lo atinado de su dirección y también, por qué no decirlo, a su sonrisa. Ella supo hacer realidad el que «la educación con la sonrisa entra». Le deseamos, en esta nueva etapa que inicia, lo que ella sembró en nuestra Facultad: un camino florido y fecundo.



Antes de iniciar la presentación del número 8 de la «REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA: Saberes y quehaceres del pedagogo» quisiéramos agradecer a la doctora María del Carmen Bernal González, su gestión como directora de la Facultad. Entre sus muchos logros —profesionales y de cercanía para con todos— deseamos hacer un reconocimiento explícito por haber ayudado eficazmente —y con un impulso siempre cordial— a la existencia de esta publicación.

En el tiempo en que la doctora Bernal dirigió atinadamente nuestra Facultad (1998-2006), son varias las generaciones y el profesorado que debemos agradecer a lo atinado de su dirección y también, por qué no decirlo, a su sonrisa. Ella supo hacer realidad el que «la educación con la sonrisa entra». Le deseamos, en esta nueva etapa que inicia, lo que ella sembró en nuestra Facultad: un camino florido y fecundo.

Asimismo, quisiéramos dar la bienvenida a la maestra María Eugenia Ocampo Granados como nueva directora de la Facultad; su gestión permitirá dar continuidad, enriquecer y mejorar todos y cada uno de los proyectos de publicaciones, y encabezar —con ojos nuevos— los valiosos proyectos educativos, antiguos y nuevos, de la Facultad.

Este mismo espíritu de renovación quiere encontrar espacio en nuestras páginas; de ahí la inauguración de dos secciones, «Notas» y «Glosa», que desean prestar un mayor servicio a nuestros lectores y un espacio diverso a los colaboradores. Estas secciones buscarán, en forma breve, traer a nuestra revista temas de siempre con una visión fresca («Glosa») y temas actuales («Notas») que inyecten de nueva vida a la propia publicación.

Este número 8 presenta, dentro de los artículos de investigación, temas de gran actualidad: globalización; TIC's, exigencias educativas y didácticas del Acuerdo de Bolonia; educación, afectividad y moralidad; y la importancia del espacio educativo llamado escuela.

Estamos satisfechos ante las cerca de dos mil consultas que se han realizado a la revista —gracias al apoyo BRSCO—, porque ello manifiesta que hemos cumplido con nuestro propósito esencial: servir a los lectores. Queremos más consultas, queremos servir más y servir mejor.

Comenio definió la educación como el arte de germinar las semillas interiores que se desarrollan, no por incubación, sino cuando se estimulan con oportunas experiencias suficientemente variadas, ricas y sentidas, siempre

nuevas. Incluso para quien enseña. Éste es, pues, nuestro propósito.

Los invito a leer y recuperar, recrear y proyectar, en la acción educativa, la propuesta pedagógica de esta revista que cierra un ciclo para abrir —sirviendo— otro nuevo.

*Dra. Marveya Villalobos Torres*  
Directora Editorial

## PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

*Santiago Roger Acuña*

*Gabriela López Aymes*

---

### **RESUMEN**

Este escrito plantea la necesidad de trabajar, en la escuela, contenidos de tipo emocional y afectivo que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. En tal sentido, luego de precisar algunas concepciones acerca de las emociones, se revisa el *constructo* de la inteligencia emocional y su relación con otros enfoques actuales sobre la inteligencia. También se abordan algunos estudios evolutivos recientes sobre la comprensión y el manejo de las emociones en conflicto. Finalmente, se proponen estrategias y actividades para desarrollar programas educativos en el campo afectivo-emocional.

### **ABSTRACT**

*This paper presents a proposal of school work in order to help to the emotional education. Using emotional and affective contents, the goal of this emotional education is to contribute to a comprehensive human development. It will discuss, and clarify, some conceptions about emotions and, the emotional intelligence constructs and their relation with other theoretical approaches to the concept of intelligence. It will discuss some researches from the Evolutionary Psychology approach in*

*order to understand the human comprehension and the self emotional conflict and its solutions. Finally, it will propose strategies to the building of education programs for the emotional human development.*

: inteligencia emocional; emociones en conflicto; educación emocional.

## INTRODUCCIÓN

En estos tiempos, el desarrollo de la afectividad, del sentimiento y de la emoción se ha convertido en un objetivo educativo de primer orden. Es por ello que un currículo educativo que contemple contenidos y actividades en cuestiones fundamentales como el reconocimiento y la expresión de emociones, el control emocional, la comprensión de las emociones en conflictos, el fomento de la empatía y el aprendizaje de las competencias sociales, ayudaría a promover —de modo decisivo— el crecimiento integral de los alumnos.

Desde la Psicología, frecuentemente se ha señalado que lo afectivo y lo emocional construyen aspectos centrales de nuestra vida. Sin embargo, se ha avanzado a paso lento en la comprensión del desarrollo emocional del ser humano. Hasta hace pocos años, la Psicología educativa se abocaba casi con exclusividad al estudio de la dimensión intelectual del ser humano, prestando poca atención al análisis de lo afectivo. Así, durante largo tiempo se ha alzado una frontera entre los campos de la cognición y la emoción<sup>1</sup>. Esto ha conducido,

por ejemplo, a una visión muy restringida de lo que se entiende por inteligencia, sobrevalorando la importancia de los aspectos racionales y desconociendo el componente emocional de la misma. No obstante, en estas últimas décadas, se ha producido, paulatinamente, un acercamiento al campo de las emociones, lo que ha provocado que la noción de inteligencia se vaya ampliando, dando lugar a una visión multidimensional más compleja y completa.

En esta ampliación y complejización de la noción de inteligencia, ha sido relevante el concepto de «inteligencia emocional» acuñado por Salovey y Mayer<sup>2</sup>, quienes definen a la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que comprende la habilidad para monitorear las propias emociones y la de los otros; para discriminar entre ellas, y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias<sup>3</sup>.

Estos autores sostienen que el campo de la inteligencia emocional incluye las valoraciones verbales y no-verbales, la expresión de las emociones; la regulación de las propias emociones y la de los otros; y la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas. Se podría afirmar, entonces, que las emociones han pasado a constituir una dimensión fundamental de la inteligencia<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Berkowitz, M., «Introduction», en *International Journal of Education Research*, Vol. 12, No. 3, 1988, pp. 225-234.

<sup>2</sup> Salovey, P. y Mayer, J. D., «Emotional Intelligence», en *Imagination, Cognition and Personality*, No. 9, Vol. 3, 1990, pp. 185-211.

<sup>3</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., «The Intelligence of Emotional Intelligence», en *Intelligence*, No. 17, Vol. 4, 1993, pp. 433-442.

<sup>4</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., *op. cit.*; Salovey, P. y Mayer, J. D., *op. cit.*

Esta idea de la inteligencia emocional, así como los trabajos sobre las inteligencias múltiples de Gardner<sup>5</sup> y la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg<sup>6</sup>, asociados a los desarrollos teóricos de la Psicología evolutiva de enfoque cognitivo<sup>7</sup>, han implicado una verdadera renovación en el campo de la Psicología educativa, en particular, y de todas las ciencias de la educación, en general. De tal modo que han ido generando el desarrollo de programas educativos que promueven el crecimiento afectivo y emocional de los estudiantes.

#### ACTUALIDAD E IMPORTANCIA DEL TEMA

Diversas son las razones que han llevado a que este tema se encuentre de pronto en el centro de la actualidad científica. Al respecto, podrían señalarse las de índole social y científica, que están estrechamente vinculadas.

- <sup>5</sup> Gardner, H., *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983; Gardner, H., *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paídos, 2003.
- <sup>6</sup> Sternberg, R. J., *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*, Bilbao, Des. De de Buzer, 1985; Sternberg, R. J., «La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación», en J. Beltrán y Bernádo, ed. D. Fuchs y D. Vance (eds.), *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 1993.
- <sup>7</sup> Bowlby, J., «Attachment and Loss: Neurospec and Prospect», en *American Journal of Orthopsychiatry*, No. 52, Vol. 4, 1982, pp. 664-678; Harris, P. L., *El niño y las emociones*, Madrid, Alianza, 1992; Harter, S., «Children Understanding of Multiple Emotions: A Cognitive-Developmental Approach», en W. Overton (ed.), *The Relationship Between Social and Cognitive Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1985, pp. 147-154.

Para entender las razones sociales, nos apoyamos en el excelente trabajo **Profesorado, cultura y posmodernidad**, del sociólogo de la educación A. Hargreaves<sup>8</sup>. Sostiene Hargreaves que el surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas ha permitido repensar todo el sistema de valores sociales y personales que predominaban en estos años. Estamos transitando tiempos posmodernos: el mundo se ha tornado confuso. La condición posmoderna no deja de ser compleja, paradójica y controvertida, pues los ideales modernos ya no rigen la marcha de la humanidad y se han establecido principios muy diferentes a los de la Modernidad. La vida económica se ha flexibilizado pero, por otra parte, se entroniza la idea de mercado y consumo. En lo político, asistimos al fenómeno de la globalización; sin embargo, comienzan a resurgir con mayor fuerza las ideas de identidad nacional. Se han perdido las grandes certezas que había construido la razón moderna (caracterizada por la certeza científica), dejando paso a la cultura de la incertidumbre y de la certeza situada<sup>9</sup>.

De una parte, la Posmodernidad ha rescatado el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y de la autonomía; cuestiones éstas que la Modernidad había relegado. Pero, además, todas estas transformaciones han repercutido en la dimensión humana. Así, se percibe un creciente interés en la potenciación personal, la autorrealización, cuyos excesos pueden llevar a lo que Hargreaves<sup>10</sup> llama el

<sup>8</sup> Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

<sup>9</sup> *Ibid*.

<sup>10</sup> *Ibid*.

«yo ilimitado», es decir, un individuo narcisista omnipotente, pero también poseedor de una serie de carencias que conducirían a un «yo frágil» y vulnerable. Más aún, si se tiene en cuenta la debilitación de los lazos familiares y sociales, y la confusión respecto de los ideales morales propios de estos tiempos de cambio (caracterizados por la incertidumbre, fragilidad e inestabilidad). Así, no resulta extraño que asustamos a una época cuya nota dominante sea la torpeza emocional y la creciente pérdida del control emocional<sup>11</sup>.

Se podría afirmar, entonces, que la Posmodernidad ha llegado al tema de las emociones por dos caminos: uno, la fractura de los ideales modernos, basados preferentemente en la razón, el intelecto y la ciencia; otro, la necesidad que experimenta nuestra sociedad postmoderna de buscar un crecimiento emocional que contribuya a desentrañar la crisis provocada por los nuevos tiempos.

No resulta, pues, sorprendente que la ciencia haya empezado a dirigir sus investigaciones hacia el estudio de las emociones. En tal sentido, los avances en Neurobiología, ayudados por las nuevas tecnologías, han permitido profundizar en los conocimientos acerca del funcionamiento cerebral, de modo tal que ha sido posible detectar y localizar los centros emocionales del cerebro. Pero además, la revolución en la Psicología educativa —provocada por los nuevos enfoques como las teorías cognitivas del aprendizaje, los aportes

socioculturales vygotskianos, las teorías sobre el apego y los trabajos de algunos psicólogos evolutivos— ha contribuido para alcanzar una mayor comprensión de las emociones.

### ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Podría señalarse, siguiendo a Reeve<sup>12</sup>, que todo el mundo sabe lo que es una emoción... hasta que alguien puede definirla. También, en Psicología se ha hecho referencia a la falta de claridad conceptual que caracteriza al campo de las emociones<sup>13</sup>. Para la Psicología, ha resultado difícil dar una definición clara de emoción, no sólo porque este término se presta a confusión al asociarse a otros conceptos (como los de afecto, sentimiento y actitud), sino también porque, habitualmente, se estudia este tema de manera paralizada, enfatizando sólo determinadas facetas. Por lo general, se ha hablado de «emoción», recalcando el aspecto fisiológico, o bien refiriéndose a su intensidad o calor emocional. Además, con frecuencia, se señala que implica poca valoración cognitiva y que puede aparecer y desaparecer rápidamente. Sin embargo, poco se ha estudiado acerca de sus dimensiones cognitiva y social.

Sucede que las emociones no constituyen una clase unitaria, sino un grupo muy heterogéneo de fenómenos. Así, algunas emociones se encuentran más ligadas a sensaciones o cambios fisiológicos, y otras, a estados cognitivos. También

<sup>11</sup> Reeve, J., *Motivación y emoción*, Madrid, Mc Graw Hill, 1994.

<sup>12</sup> Gabriela López, B., La intervención educativa en el ámbito de la afectividad. Reflexiones y propuestas, en *Bordón*, No. 47, Vol. 3, 1995, pp. 353-372.

existen emociones que presentan una expresión conductual típica o bien una variedad de expresiones, en tanto que otras son más racionales y susceptibles de modificación, algunas parecen estar prácticamente fuera de nuestro control <sup>14</sup>.

Se trata, pues, de fenómenos multidimensionales. A pesar de esta diversidad de características, muchas veces opuestas, es posible distinguir al menos cuatro dimensiones que se articulan en las emociones <sup>15</sup>. Esas cuatro dimensiones son:

a) *Fisiológica*. Incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal; está tan ligada a la emoción, que cuando nos enfadamos es fácil que físicamente reaccionemos, por ejemplo.

b) *Funcional*. Alude a que el emocionarnos nos permite ser más efectivos a la hora de interactuar con el entorno. Por ejemplo, las emociones nos preparan para huir del peligro en el caso del miedo.

c) *Cognitivo-subjetivo*. Esta dimensión está estrechamente vinculada al estado afectivo. Cada emoción supone una experiencia subjetiva que tiene razón y significado personal.

d) *Expresivo-comunicativo-social*. Se refiere a que las emociones producen expresiones faciales y corporales, en gran parte características, que nos posibilitan comunicar nuestras experiencias y también inferir los sentimientos de las otras personas.

<sup>14</sup> Hansberg, H., *La diversidad de las emociones*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

<sup>15</sup> Reeve, J., op. cit.

Sin embargo, todavía falta comprender con precisión cómo esos componentes se combinan e interactúan el uno con el otro, de ahí que el concepto de emoción sea aún un tanto confuso.

Actualmente, diferentes disciplinas científicas están contribuyendo decisivamente con nuevos conocimientos que permiten avanzar en el estudio de las emociones <sup>16</sup>.

La Neurobiología ha realizado valiosos aportes que están permitiendo, no sólo conocer con cierta precisión la localización de las áreas emocionales en el sistema nervioso <sup>17</sup>, sino también explicar las conexiones que existen entre la vida cognitiva y la vida emocional <sup>18</sup>. La Neurobiología ha ubicado los procesos cognitivos más sofisticados en el neocórtex (el cerebro cognitivo, es decir, la mente racional). Pero, también ha descubierto que existen otros centros ubicados en el sistema límbico que rigen la vida emocional (el cerebro emocional). Estos dos «cerebros» se encuentran interconectados por redes neuronales, y gracias a ellas, pueden actuar conjunta y equilibradamente la mayor parte del tiempo. De este modo, los centros cerebrales superiores permiten aumentar la complejidad y sutileza de nuestra vida emocional, posibilitando, por ejemplo, que las personas tengamos sentimientos sobre nuestros sentimientos.

Sin embargo, estos centros superiores no regulan toda la vida emocional. Damasio <sup>19</sup> precisa que habría dos tipos de

<sup>16</sup> Rodríguez Sanil, C., «Emoción y cognición: James más de un siglo después», en *Anuario de Psicología*, No. 29, Vol. 3, 1998, pp. 3-25.

<sup>17</sup> Ledoux, J. E., *El cerebro emocional*, Barcelona, Planeta, 1999.

<sup>18</sup> Damasio, A. R., *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica, 1996.

<sup>19</sup> *Ibid.*

emociones: las *emociones primarias* (como el asqueo y la huida; la ira y el miedo) que dependen casi en exclusiva del sistema límbico; y otras *emociones secundarias* —más elaboradas— que procesan también contenidos racionales, por lo que requieren el concurso de las cortezas prefrontales. Pero ocurre que, en situaciones críticas, el sistema límbico (en especial la amígdala) suele tomar el control de nuestros actos. Es entonces cuando se produce el «secuestro emocional», implica que se ha activado la amígdala y que los procesos neocorticales no han podido mantener en equilibrio las respuestas emocionales. Y es entonces cuando las emociones nos impiden pensar.

Asimismo, la Psicología cognitiva ha destacado el papel de la cognición en la vida emocional y el componente valorativo de la experiencia emocional<sup>21</sup>. Las emociones surgen como respuesta a sucesos importantes para la persona, son experiencias subjetivas vinculadas al placer o al dolor, pero que incluyen una evaluación del significado personal que determinada situación supone para cada ser humano. También pueden considerarse como impulsos que llevan a actuar; es decir, tendencias a la acción que nos posibilitan establecer, mantener o interrumpir una relación con el entorno físico y social. De ahí que las emociones encierran también un significado situacional.

No obstante, cuando ya se han activado, suelen ser impecables a valoraciones que tienden a relativizar y a controlar el sistema de acción que desencadenan. A pesar de ello, se ha podido comprobar que las personas también pueden alcanzar un control de su vida emocional, modificando el impulso emocional inicial a partir de impulsos emocionales secundarios que, sobre todo, tengan en cuenta las consecuencias que pudieran desprenderse de sus emociones primeras<sup>22</sup>. Y éste es resultado de un proceso complejo de evaluación cognitiva<sup>23</sup>.

Otros enfoques de orientación sociocultural<sup>24</sup> han señalado, por su parte, que las emociones no dejan de ser construcciones sociales cuyo significado se adquiere en el curso de las relaciones sociales. Por lo que, si bien implican una experiencia subjetiva a partir de la activación fisiológica, es importante no descuidar que las personas también juzgan de qué manera los roles emocionales encajan en la interacción con los demás.

Las emociones no sólo constituyen una guía, una orientación para la acción, sino también, de alguna manera, son *ya* la acción misma. No existe la cognición fría, pues las emociones son importantes para el pensar (pensar emocionalmente). Sin embargo, hemos visto que también es necesaria la regulación del pensamiento en nuestra vida emocional (utilizar inteligentemente las emociones). La vida emocional y la vida racional deben, por lo tanto, funcionar armónicamente.

<sup>21</sup> Frijia, N., «The laws of emotion», en *American Psychologist*, No. 43, Vol. 5, 1988, pp. 392-398; Frijia, N., «The Place of Appraisal in Emotions», en *Cognition and Emotion*, No. 7, Vol. 3/4, 1993, pp. 357-387; Lazarus, R. S., *Emotion and Adaptation*, Nueva York, Oxford University Press, 1991; Lazarus, R. S., *Stress and Emotions: A new synthesis*, Nueva York, Springer, 1999.

<sup>22</sup> Frijia, N., «The laws...», *op. cit.*

<sup>23</sup> Lazarus, R. S., *Emotion and...*, *op. cit.*

<sup>24</sup> Averill, J. R., «Emotion in Relation to System of Ecstasy», en N. L. Stein & Leventhal y T. Trabasso (comp.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1990, pp. 385-404.



## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TEORÍAS DE LA INTELIGENCIA

Las investigaciones sobre «inteligencia emocional» se fundamentan en diferentes propuestas teóricas interesadas, tanto en tratar de comprender cómo los individuos perciben, entienden, utilizan y manejan sus emociones, como también, en aplicar estos conocimientos en el diseño de intervenciones que promuevan el desarrollo integral de las personas.

Estas propuestas teóricas —entre las cuales se destacan las de Bar-On<sup>2</sup> y de Salovey y Mayer<sup>3</sup>— presentan algunas divergencias significativas en el lenguaje utilizado para etiquetar sus constructos.

La primera teoría en emerger (a sí sola) la de Bar-On<sup>4</sup> quien acuñó el término de «cociente emocional» (CE) como analogía al de «cociente intelectual» (CI). Este autor, define su modelo en términos de una matriz de rasgos y habilidades relacionadas con el conocimiento socio-emocional que influye en el conjunto de habilidades que nos permiten adaptarnos al medio ambiente. Se puede afirmar que es un modelo de bienestar y adaptación, que incluye las siguientes habilidades y dominios:

- 1) Percibir, entender y expresar las propias emociones.
- 2) Percibir, entender y relacionarse con otros.
- 3) Buen manejo de emociones fuertes y control de los propios impulsos.

<sup>2</sup> Bar-On, R., «Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)» en R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass, 2003, pp. 363-388.

<sup>3</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., *op. cit.*

<sup>4</sup> Bar-On, R., *op. cit.*

- 4) Adaptarse, cambiar y resolver problemas de naturaleza personal y social.

Los principales dominios de este modelo son: destrezas intrapersonales, destrezas interpersonales; adaptación: auto-dominio y humor general<sup>5</sup>. Bar-On ha elaborado una medida para evaluar la competencia emocional y social, consistente en un autoinforme llamado **Emotional Quotient Inventory (EQ-i)** que estima la inteligencia emocional y social individual, en oposición a los tradicionales rasgos de personalidad o las capacidades cognitivas<sup>6</sup>.

La línea de investigación propuesta por Salovey y Mayer<sup>7</sup>, como señalamos anteriormente, busca definir la inteligencia emocional como una clase de inteligencia social. Así, recientemente, Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios<sup>8</sup>, han propuesto que las emociones son de naturaleza fundamentalmente social, haciendo un poco borrosa la distinción conceptual entre inteligencia emocional y social.

Para Mayer y Salovey<sup>9</sup>, la inteligencia emocional engloba una serie de habilidades básicas específicas, tales como:

- a) El conocimiento de las propias emociones: la capacidad de ser conscientes de las emociones que sentimos. Ésta es una

<sup>5</sup> Bar-On, R., *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*, Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

<sup>6</sup> Bar-On, R., «Emotional and social intelligence...», *op. cit.*

<sup>7</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., *op. cit.*

<sup>8</sup> Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, T., y Sitarenios, G., «Emotional intelligence as a standard intelligence» en *Emotion*, No. 1, Vol. 3, 2003, pp. 232-242.

<sup>9</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., *op. cit.*

de las habilidades más importantes, pues es fundamental para el conocimiento de uno mismo y la comprensión de nuestros actos.

b) La capacidad de expresar y controlar las emociones, se refiere a la destreza que permite conectarlas con las palabras, es decir, el poder enunciar lo que se siente. Unida a ésta, se encuentra la habilidad de manejar estas emociones, adecuándolas a cada situación, y de orientarlas de modo efectivo.

c) La capacidad de automotivarse, implica la competencia para aprovechar productivamente las emociones; la capacidad para incluir estas emociones dentro de planes y esquemas, posibilitando que se conviertan en sus motores. Pero, además, para alcanzar esto es indispensable el control emocional —la aptitud para rescatar los componentes emocionales positivos y manejar los negativos—, de modo tal que nos orienten en la dirección adecuada y no interfieran en el logro de nuestros objetivos.

d) El reconocimiento de las emociones ajenas; la capacidad de poseer empatía con los otros, posibilita la sintonía con ellos y permite escuchar los estados emocionales de las personas que nos rodean. Es por ello que esta capacidad representa la raíz del altruismo y resulta clave para el desarrollo moral.

e) El manejo de las relaciones interpersonales o la competencia social, es la aptitud que permite establecer relaciones con los demás, de modo eficaz. Un adecuado desarrollo de estas habilidades sociales posibilita lograr relaciones interpersonales de calidad, abriendo las puertas para la cooperación,

la capacidad de discusión y negociación, aspectos esenciales para el crecimiento socio-moral.

La medida para evaluar la inteligencia emocional desde esta perspectiva es el *Mayer Salovey Caruso, Emotional Intelligence Test v. 2.0* (MSCEIT v2.0); incluye tareas que tratan de asemejarse a la situación que se medirá (por ejemplo, para conocer la habilidad de una persona para percibir las emociones en otras personas, se le presenta una variedad de imágenes visuales —tales como rostros— y se le pide identificar qué emoción representa cada una). El modelo de inteligencia propuesto por estos autores ha demostrado cumplir con ciertos criterios de validez<sup>34</sup>.

La teoría más reciente sobre inteligencia emocional es el trabajo realizado por Goleman<sup>35</sup>. Esta teoría trata de representar cómo el potencial personal para dominar las destrezas de autoconocimiento (reconocer las propias emociones), autorregulación (regular las propias emociones), conciencia social (reconocer las emociones de los otros) y relaciones personales (regular las emociones de otros) se traduce en éxito en el entorno laboral. Goleman postula que cada uno de estos dominios se fundamenta en ciertas habilidades o competencias. Una «competencia emocional» está definida como una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional que

<sup>34</sup> Mayer, J. D., Salovey, D., y Sluyter, E. «Emotional intelligence: new traditional standards for an intelligence», en *Intelligence*, No. 27, Vol. 4, 1999, pp. 287-298; Mayer, J. D. y Geher, G. «Emotional intelligence and the identification of emotion», en *Intelligence*, No. 22, Vol. 3, 1996, pp. 99-113.

<sup>35</sup> Goleman, D., *Working with emotional intelligence*, Nueva York, Bantam Books, 1998; Goleman, D., «Emotional intelligence: Issues in paradigm building», en C. Chernis y D. Goleman (eds.), *The emotionally intelligent workplace*, San Francisco: Jossey-Bass, 2001, pp. 13-26.

resulta de un desempeño destacado en el trabajo<sup>26</sup>. La medida para evaluar la competencia emocional de los individuos y las organizaciones, es el *Emotional Competence Inventory 2.0* (ECI-2).

A pesar de la repercusión mediática alcanzada, la propuesta de Goleman no ha escapado a las críticas<sup>27</sup>; éstas señalan que el análisis propuesto por el autor no describe cómo distinguir la inteligencia emocional de otras inteligencias, ya que distintas habilidades y rasgos de personalidad pueden influir en el reconocimiento y regulación de las emociones.

En resumen, lo que separa los modelos teóricos antes descritos es lo siguiente: la teoría de Bar-On corresponde a una teoría general de inteligencia social y emocional que busca predecir el bienestar emocional y la adaptación de las personas a su entorno. La teoría de Mayer y Salovey trata de establecer la validez y utilidad de una nueva forma de inteligencia y puede ser medida tanto en casos clínicos como en escenarios educativos u organizacionales, y se distingue de la teoría de Goleman, en que identifica un procesamiento de la información emocional como precursor de la regulación emocional<sup>28</sup>. Por último, el modelo de Goleman desea desarrollar una teoría sobre el desempeño en el entorno de trabajo (u organización), basado en competencias socio-emocionales, como el liderazgo.

Asimismo, es posible establecer varios puntos de contacto entre estas líneas de investigación: con otros enfoques novedosos acerca de la inteligencia, como son la *teoría triárquica de la inteligencia* de Sternberg<sup>29</sup> y la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner<sup>30</sup>.

La idea de *inteligencia emocional* se relaciona con la idea de *inteligencia práctica* que propone Sternberg en su teoría triárquica de la inteligencia. Señala Sternberg<sup>31</sup> que la inteligencia práctica comprende una serie de habilidades esenciales para sobrevivir y realizarse, ya que implica el manejo de tres capacidades: conocimiento de sí mismo; conocimiento de los otros; conocimiento de la tarea. Éstas constituyen dimensiones de lo que Sternberg<sup>32</sup> llama *conocimiento tácito*, es decir: «[...] el conocimiento sobreentendido e inexplicado que necesitamos para funcionar adecuadamente en un ambiente». Si bien no está explícitamente planteada la cuestión de las emociones, podría pensarse que constituirían un aspecto importante para afrontar adecuadamente las demandas de la vida cotidiana —ya que la inteligencia implica el autoconocimiento, el conocimiento para conseguir la propia felicidad, el buen trato con los demás y la resolución de problemas—.

<sup>26</sup> Goleman, D., *Working with*... op. cit.

<sup>27</sup> Gardner, H., «La inteligencia emocional», op. cit.; Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G., «Can emotional intelligence be schooled? A critical review», en *Educational Psychologist*, No. 37, Vol. 4, 2002, pp. 215-231.

<sup>28</sup> Zeidner, M., Roberts, R. D., y Matthews, G., op. cit.

<sup>29</sup> Sternberg, R. J., «Más allá del cociente intelectual...» op. cit.; Sternberg, R. J., «La inteligencia práctica...», op. cit.

<sup>30</sup> Gardner, H., *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1991; Gardner, H., *La inteligencia reformulada...*, op. cit.

<sup>31</sup> Sternberg, R. J., *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós, 1997.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 2.

Asimismo, la inteligencia emocional se aproxima aún más a las *inteligencias interpersonales* que analiza Gardner<sup>11</sup> en su teoría de las *inteligencias múltiples*. Considera Gardner<sup>12</sup> que existen diferentes tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, a las que se pueden añadir las inteligencias naturalista, espiritual y existencial), entre las que se encuentran las llamadas *inteligencias personales*. Estas tienen que ver con la capacidad de conocerse uno mismo y de conocer a otros. Están constituidas por dos dimensiones íntimamente articuladas (ya que no pueden desarrollarse una sin la otra). Estas dos formas de inteligencia personal son la *inteligencia intrapersonal* y la *inteligencia interpersonal*. Señala Gardner<sup>13</sup> que la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento que un individuo posee sobre sus propios sentimientos. Propone, como ejemplos de personas que han desarrollado esta inteligencia, a novelistas como Proust, a los ancianos sabios que poseen una enorme riqueza de experiencias internas, entre otros. Por otra parte, la inteligencia interpersonal implica la capacidad de tener en cuenta la conducta, los sentimientos y las emociones de los demás; por ejemplo, son representativas de personas que han alcanzado un alto nivel en este tipo de inteligencia, líderes políticos y religiosos como Mahatma Gandhi, educadores, consejeros y terapeutas destacados.

Aunque Gardner establece una relación entre estas inteligencias personales y la inteligencia emocional, prefiere

utilizar mejor el término de *sensibilidad emocional*<sup>14</sup> para designar a las personas que son sensibles a las emociones propias y ajenas. Este autor, sostiene que las emociones acompañan efectivamente a la cognición y que probablemente llegan a destacar en determinadas circunstancias, sin embargo, afirmar que algunas inteligencias son emocionales —significa que hay otras que no lo son y esta proposición no se puede sostener ante la experiencia y los datos empíricos—<sup>15</sup>.

Gardner, además, sostiene que a diferencia de otras inteligencias —como las espaciales o las cinestésico/corporales—, estos tipos de inteligencias personales pueden adoptar una amplia gama de modalidades, dependiendo de cada cultura. Esto es porque cada cultura interpreta las experiencias de acuerdo a rítmicos, a sistemas de símbolos muy diferentes; esto determina que las distintas formas de las inteligencias personales sean, muchas veces, incomparables puesto que poseen características específicas, propias de cada sistema cultural.

Junto a ello, otras teorías recientes sobre aptitudes<sup>16</sup>, señalan la importancia de la función sinérgica de las habilidades cognitivas, de las emociones y de la motivación en los escenarios educativos. Los autores de dichas teorías advierten que

<sup>11</sup> Gardner, H. *Estructuras de la mente*... op. cit.

<sup>12</sup> Gardner, H. *La inteligencia reformulada*... op. cit.

<sup>13</sup> Gardner, H. *Estructuras de la mente*... op. cit.

<sup>14</sup> Gardner, H., *La inteligencia reformulada*... op. cit., pp. 470

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 204.

<sup>16</sup> Snow, R. E. (Ed.), en D. Sakhske y M. Zeidner (eds.), *International Handbook of personality and intelligence*. Nueva York, Plenum, 1996, pp. 30-39; Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston, MIT Press, 2003.

el afecto y la motivación contribuyen al aprendizaje, a través de procesos tales como la elección de una estrategia, centrar la atención e invertir esfuerzo. Desde esta perspectiva, sugieren considerar la inteligencia emocional como un conjunto de procesos que ayudan a la adaptación del individuo a situaciones emotivas y al refinamiento continuo de las destrezas emocionales (la aptitud, en sí misma, sería el resultado de aprendizajes previos)

La inteligencia emocional es definida, por lo tanto, como un *constructo* hipotético sobre las diferencias individuales. [...] un conjunto de competencias o destrezas que permite manejar encuentros cargados de afectividad, y a su vez puede predecir resultados adaptativos futuros<sup>12</sup>.

Por otra parte, además de conceptos como «inteligencia intrapersonal» e «inteligencia práctica», la inteligencia emocional podría agrupar otros conceptos estrechamente relacionados, como ser «procesamiento caliente» y «creatividad emocional», ya que como refieren Mayer y Geher<sup>13</sup>, la inteligencia emocional implica el reconocimiento, la comprensión y el manejo tanto de las emociones, como de la información relacionada con ellas, no sólo en uno mismo, sino también en los demás. Habilidades éstas que son básicas para el desarrollo óptimo de una persona y a las que no se les

había otorgado la debida importancia, a pesar de que resultan claves en el funcionamiento de la vida cotidiana.

Estas habilidades se encuentran estrechamente vinculadas entre sí. Por ejemplo, un alto conocimiento de las propias emociones es importante para el desarrollo de la capacidad de empatía, y ésta a su vez, es componente fundamental de la competencia social; pero no todas las personas desarrollan el mismo nivel de aptitud en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional. Esto se produce porque el crecimiento emocional está relacionado con otros procesos de desarrollo (tal es el caso de la madurez biológica del cerebro y el funcionamiento cognitivo). Pero, además, este crecimiento emocional está fuertemente marcado por las concepciones acerca de la vida mental que los propios niños van construyendo desde pequeños. Y éste es un aspecto de crucial importancia en la comprensión del desarrollo cognitivo, emocional, moral y social de los niños.

## LA PERSPECTIVA EVOLUTIVA EN LA COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES

Existe otra línea de investigación en Psicología que, siguiendo una perspectiva evolutiva, ha realizado destacadas contribuciones para la comprensión del desarrollo emocional de los niños.

Esta corriente investigadora ha puesto énfasis en un enfoque cognitivo-constructivista, que tiene en cuenta aportes no sólo de las psicologías de orientación cognitiva y neopitagoriana.

<sup>12</sup> Matthews, G. y Zeidner, M., «Emotional intelligence, adaptation to stressful environments, and health outcomes», en R. Bar-On y J. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 461.

<sup>13</sup> Mayer, J. D. y Geher, G., *op. cit.*

sino también de otras disciplinas como la Antropología y la Sociología<sup>11</sup>. Este enfoque se muestra interesado por indagar en la comprensión que poseen los niños de sus propios estados emocionales y de qué forma van entendiendo los sentimientos de los demás. Es decir, intenta responder a preguntas sobre cómo se desarrolla el conocimiento intuitivo de las propias emociones y las de los demás, o bien, qué comprensión tienen los niños de las situaciones que causan las emociones y cómo entienden las emociones en conflicto. Cuestiones éstas que son esenciales para comprender el desarrollo emocional de los niños y que constituyen aspectos fundamentales de la inteligencia emocional, tal como el conocimiento y el control de las propias emociones o la capacidad de empatía.

Es indudable que en el ambiente familiar es donde el niño va creciendo emocionalmente. Los cimientos de la inteligencia emocional, por lo tanto, se edifican en el hogar, en los intercambios con los distintos miembros de la familia, quienes proporcionan los primeros y fundamentales aprendizajes emocionales. Así, se ha señalado que la materia prima de la inteligencia emocional son las propias emociones<sup>12</sup>, pero resulta que éstas están íntimamente ligadas a la información y a los mensajes que nos suministran los demás. Junto a ello,

existe en los niños pequeños una tendencia a imitar a los otros. Vamos desarrollando lo que vemos en los otros y esta habilidad es el motor de la sincronía emocional, de la empatía.

Una primera línea de investigación, dentro de esta perspectiva evolutiva, está representada por Harris<sup>13</sup>, quien se ha preocupado por indagar sobre el origen de los mecanismos que hace que los niños puedan entender los estados emocionales de otras personas. Al respecto, como primera respuesta, se señala que las personas, al sentir una emoción, la expresan facial o vocalmente y que, a partir de estos datos, van construyendo su comprensión de las emociones.

Si bien no se ha podido comprobar la existencia de un reconocimiento innato - a partir de los trabajos de Ekman<sup>14</sup> sobre las expresiones faciales en distintas culturas—, se ha aceptado la existencia de un reconocimiento temprano del significado de las emociones. En tal sentido, se ha observado que, en los bebés, la conducta social va cambiando en respuesta a las expresiones faciales de los padres, por ejemplo. A partir del segundo año de vida, los niños no se limitan sólo a reaccionar ante la emoción de las demás personas, sino también tratan de producir emociones en los otros. Así, aparece la capacidad de consolar pero también la posibilidad de hacer daño. Los niños, además, pueden ir aprendiendo a adoptar la perspectiva de otros niños, aunque esto dependerá de los aprendizajes emocionales previos que sus padres les vayan proporcionando.

<sup>11</sup> Harris, P. L., *op. cit.*; Harter, S., *op. cit.*; Harter, S. y Burstein, J., "Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five stage developmental acquisition sequence," en *Developmental Psychology*, No. 23, No. 3, 1987, pp. 388-399; Harter, S. y Burrough Whitezell, N., "Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts," en C. Saarni y P. L. Harris (eds.), *Children's understanding of emotion*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, pp. 81-116.

<sup>12</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., *op. cit.*

<sup>13</sup> Harris, P. L., *op. cit.*

<sup>14</sup> Ekman, P. y Oser, H., "Facial Expression of Emotion" en *Annual Review of Psychology*, No. 30, 1979, pp. 527-554.

A pesar de que la investigación aún no ha llegado a explicar claramente los mecanismos por los cuales se comienzan a concebir los estados emocionales de los otros, Harris sostiene que los niños comprenden los estados emocionales de los demás basándose en un tipo característico de comprensión imaginativa. Es la imaginación y la capacidad de simular lo que permite, de modo funcional, concebir realidades diferentes y abrirse a las emociones, creencias y deseos de los demás. Este aspecto está muy vinculado con la capacidad de empatía, por lo que para Harris<sup>5</sup> los sentimientos empáticos no reflejan una mayor comprensión de la suerte del otro, sino la postura que adoptamos frente a ella, es decir, la mantenemos a una distancia prudencial en el mundo de lo posible o de la ficción, o permitimos que se acerque y nos afecte como lo hacen los hechos reales. Lo que es posible gracias a esta capacidad imaginativa.

Asimismo, desde los cuatro años se produce un cambio fundamental en la comprensión de la vida emocional, pues los niños dejan de ver a los demás como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y comienzan a considerarlos como seres sociales cuyas acciones son juzgadas por sí mismos o por otros. Los niños se dan cuenta de que el estado de ánimo de una persona puede estar afectado por el estado emocional de otra. Empiezan a entender emociones como el orgullo, la vergüenza y la culpa, emociones éstas que están muy vinculadas a las normas sociales y que se apoyan en otras emociones básicas como la alegría, el enfado y la tristeza.

<sup>5</sup> Harris, F. L., *op. cit.*

Finalmente, a partir de los ocho años, los niños son capaces de dejar de pensar en situaciones angustiosas. Esto implica que pueden orientar los pensamientos que les provocan determinadas situaciones emocionales, llegando a comprender que el pensar en una determinada situación les impide pensar, a la vez, en otra muy diferente.

Una segunda línea de investigación es representada por Bowlby<sup>6</sup>, quien ha trabajado como concepto central la noción de «apego». Este concepto hace referencia a toda conducta en la que un individuo consiga y pueda mantener proximidad con otra persona —preferentemente de forma individual— a la que se considera, en general, como más fuerte o más sabia. Especialmente evidente durante la temprana infancia, el comportamiento de apego se considera propio de los seres humanos desde el nacimiento hasta la muerte, aunque con la edad va disminuyendo la intensidad con la que este comportamiento se manifiesta.

Uno de los aspectos característicos que destaca Bowlby<sup>6</sup>, en su teoría del apego, se refiere a la intervención de las emociones. Sostiene que muchas de las más intensas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de las relaciones de apego. La formación de un vínculo se describe como enamorarse; mantener un vínculo como amar a alguien; y perder una pareja como pensar por alguien. De modo similar, la amenaza de pérdida despierta ansiedad y

<sup>6</sup> Bowlby, J., *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Marín, 1986; Bowlby, J., *La pérdida afectiva*, Barcelona, Paidós, 1990.

<sup>7</sup> Bowlby, J., *Vínculos afectivos...*, *op. cit.*

la pérdida efectiva ocasiona pena, tristeza, mientras que cada una de estas situaciones es posible que despierte ira, rabia. El estancamiento imperturbable de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo, como una fuente de júbilo. Ya que tales emociones son el reflejo del estado de los vínculos afectivos de una persona, la psicología de las emociones equivale, en gran medida, a la psicología de los vínculos afectivos.

Señala Díaz Aguado <sup>8</sup>, siguiendo a Bowlby <sup>9</sup>, que a partir de la relación de apego, el niño construye un modelo interno de las relaciones sociales en el que incluye tanto lo que puede esperar de los demás como de sí mismo. La formación de este modelo interno se produce a partir de las señales, conductas y consecuencias que el niño emite y recibe en su relación con la figura de apego. Este modelo interno desempeña un papel decisivo en la regulación de su propia conducta. Sin embargo, no todos los padres responden con mensajes enriquecedores para el desarrollo afectivo de sus niños. Por ejemplo, algunos padres nunca hablan de las emociones sino que recurren a la autoridad y al castigo, olvidando que los niños necesitan explicaciones sutiles. Esto no contribuye de modo positivo al desarrollo emocional de estos niños, y sí dificulta la comprensión de sus propias emociones y la de los demás, entre otras consecuencias.

En resumen, tal como lo explica Coleman <sup>8</sup>, todos los intercambios que tienen lugar entre padres e hijos, acontecen en un contexto emocional, y la reiteración de un determinado tipo de mensajes —a lo largo de los primeros años— acaba estableciendo un patrón que cristaliza la actitud y las capacidades emocionales del niño, por lo que este patrón modela sus esperanzas emocionales sobre el mundo de las relaciones y su funcionamiento en todos los dominios de la vida.

### EMOCIONES EN CONFLICTO

Otra habilidad clave en el desarrollo emocional de las personas se relaciona con el descubrimiento y la comprensión de situaciones de ambivalencia emocional (por ejemplo, estar alegre y triste, al mismo tiempo y por el mismo hecho). Esta comprensión del conflicto emocional —es decir, el conocimiento y la experiencia que se tenga a cerca de las emociones mixtas, que incluyan simultáneamente emociones positivas y negativas, y de las situaciones que las provocan, tanto en sí mismos como en los demás— es una habilidad básica que permite el logro de otras habilidades más sofisticadas, dado que representa la llave del desarrollo del conocimiento y la sensibilidad moral, y de las relaciones sociales maduras <sup>10</sup>.

Harter <sup>10</sup>, en sus estudios acerca del desarrollo de esta habilidad en los niños, ha señalado que a los menores de diez

<sup>8</sup> Díaz Aguado, M. J., *Emoción y terapia*, Madrid, Pirámide, 1996.

<sup>9</sup> Bowlby, J., *Attachment and Loss...*, op. cit.

<sup>8</sup> Coleman, D., op. cit.

<sup>9</sup> Dunn, J., «Children as Psychologists: The Later Consequences of Individual Differences in Understanding of Emotions and Other Minds», en *Cognition and Emotion*, No. 9, Vol. 2/3, 1995, pp. 187-201.

<sup>10</sup> Harter, S., op. cit.



años —a pesar de que pueden expresar emociones ambivalentes— les resulta difícil comprender situaciones de conflicto emocional, sobre todo relacionadas con uno de sus padres o personas cercanas. Así, apoyándose en las ideas piagetianas de conservación y descentramiento, propuso un nuevo concepto en el estudio de las emociones: la «conservación afectiva»<sup>4</sup>.

Según Piaget<sup>5</sup> durante el período de las operaciones concretas, entre los siete y once años, los niños son capaces de adquirir el concepto de «conservación», es decir, que pueden comprender que un objeto sigue siendo el mismo a pesar de que pueda sufrir transformaciones. Por ejemplo, si se les presentan a niños de esta edad dos vasos con agua y se le incorpora a uno de ellos un terrón de azúcar, son capaces de entender que el terrón sigue en el vaso, a pesar de que no se vea. Si bien el pensamiento de los niños de siete años, aproximadamente, asume la noción de conservación respecto del mundo físico, Harter<sup>6</sup> cree que en el mundo emocional, los niños no son capaces de aplicar este pensamiento concreto. Esto se debe a que, cuando hay activación emocional, es difícil considerar dos valencias emocionales contrarias (una negativa y otra positiva), pues se produce una especie de «visión de túnel», en la que se tiene en cuenta solamente una de ellas, generalmente la negativa. Es decir, que en estas situaciones de ambivalencia, resulta sumamente complejo realizar una descentración emocional.

En varias de sus investigaciones<sup>6</sup>, Harter trató de indagar cómo entendían los niños las emociones en conflicto, es decir, qué tipos de explicaciones son capaces de dárles cuando sienten emociones con valencias opuestas (por ejemplo, alegría y tristeza a la vez). En primer lugar, observó que los niños pequeños conocen las emociones básicas (miedo, tristeza, alegría y agresividad o enfado) y que cuando avanza la edad se van incrementando las emociones que comprenden. Así, obtuvo un mapa conceptual de las emociones que indica la riqueza emocional de cada niño. En segundo lugar, respecto a la comprensión de emociones en conflicto, comprobó que es posible distinguir cinco fases evolutivas:

a) Los preescolares son absolutistas emocionalmente, ya que sólo son capaces de indicar que los sentimientos no se mezclan, es decir que no es posible sentir dos cosas a la vez, ni siquiera sucesivamente.

b) Entre los 6 y 8 años, los niños llegan a entender que una situación puede provocar dos emociones opuestas, pero en distintos momentos.

c) A partir de los 8 años, comprenden que una situación puede provocar dos sentimientos a la vez, pero siempre que se trate de emociones de una misma valencia, como por ejemplo dos emociones negativas (estar triste y enfadado a la vez), o bien dos emociones positivas (estar alegre y satisfecho simultáneamente).

<sup>4</sup> Harter, S., op. cit.

<sup>5</sup> Piaget J. *La psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1955.

<sup>6</sup> Harter, S., op. cit.

<sup>6</sup> Harter, S. y Bucklin, J., op. cit.; Harter, S. y Burrough Whirecell N., op. cit.

d) Alrededor de los 10 años, los niños pueden entender la existencia de dos emociones distintas, pero provocadas por situaciones diferentes (por ejemplo, sentirse preocupado por el examen y, a la vez, estar contento por recibir un regalo).

e) Finalmente, sólo recién a los 11 años, los niños son capaces de mencionar que una misma situación puede provocar dos emociones con valencias diferentes. Por ejemplo, el recibir un regalo puede provocar alegría (por el hecho de recibirlo) pero también tristeza (el regalo no le gusta).

Este último estadio, resulta difícil de alcanzar aun para las personas adultas, ya que entender la ambivalencia de las emociones significa recordar cosas de nuestra memoria emocional. Implica, por lo tanto, un nivel de desarrollo emocional alto.

Estos trabajos han verificado que la conservación emocional se produce más tarde que la del mundo físico (aproximadamente tres años más tarde). El mundo emocional es más complejo, menos tangible y no resulta fácilmente manipulable. Pero, además, la dificultad para comprender emociones aumenta enormemente cuando existen problemas o algún conflicto de tipo emocional y afectivo. Es por ello que, cuando un niño se enfrenta a una situación emocional muy dura, hay mayores probabilidades que se detenga su desarrollo en la comprensión de las emociones. Y esto se ha verificado especialmente en niños que han sufrido maltrato, o bien, cuando los niños presentan alguna discapacidad<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Díaz Aguado, M. J., "Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con adaptación intelectual", en J. M. Bouján y D. A. García (coords.) *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*, Valencia, Pre-álbum, 1990, pp. 171-197; Díaz Aguado, M. J., *Niños con necesidades educativas especiales*, Madrid, CIDE, 1994.

Sin embargo, con una adecuada educación emocional, tanto el desfase que existe entre el mundo emocional y el pensamiento operativo acerca del mundo físico, como los déficits emocionales que presentan muchos de los niños en situación de riesgo social o bien con necesidades educativas especiales, no llegan a producirse.

### ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Las distintas perspectivas teóricas que revisamos anteriormente han proporcionado valiosos aportes no sólo para explicar la dimensión emocional y afectiva de las personas, o bien comprender su desarrollo emocional, sino también han generado una serie de contenidos y herramientas recogidos en programas de intervención que apuntan a favorecer la educación emocional.

De manera creciente, las propuestas curriculares han planteado la necesidad de abordar de modo sistemático, desde la escuela, la enseñanza de contenidos afectivos-emocionales. Así, por ejemplo, Gardner<sup>20</sup> ha propuesto abiertamente que la escuela debe educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales. Mayer y Salovey<sup>21</sup> han argumentado que la escuela representa el contexto propicio, junto con la familia, para el aprendizaje de habilidades y competencias emocionales.

<sup>20</sup> Gardner, H., *La mente no escolarizada* ..., op. cit.

<sup>21</sup> Mayer, J. D. y Salovey, P., op. cit.

En tal sentido, a partir de la década pasada, son numerosas y variadas las experiencias de aplicación —en contextos escolares— de programas de intervención dirigidos al desarrollo de competencias emocionales. Al analizar ciertas revisiones sobre la aplicación de estos programas en el mundo anglosajón<sup>45</sup>, es posible advertir las siguientes cuestiones:

a) *Existe una gran amplitud de objetivos en los programas de intervención.* Es decir, estos programas proponen una variada gama de objetivos, algunos específicamente relacionados con el desarrollo de habilidades emocionales (como el reconocimiento de emociones y la resolución de conflictos interpersonales), en tanto que otras intervenciones consideran el desarrollo emocional como medio para abordar cuestiones referidas a la violencia escolar o a las adicciones a las drogas. También algunos programas trabajan las competencias emocionales como recurso para mejorar los resultados académicos, permitiendo un apropiado afrontamiento de situaciones de estrés académico relacionadas con la ansiedad, por ejemplo.

b) Se considera una diversidad de contenidos y actividades en los programas. En función de la amplitud de objetivos, los contenidos y las actividades que proponen los programas son muy variados y, en ocasiones, se trata de propuestas generales y descontextualizadas que pasan por alto el hecho de que

determinadas habilidades y competencias emocionales requieren ser aprendidas en situaciones específicas y a través de actividades que se ajusten a las características de la población escolar.

c) *Se observa falta de precisión en los resultados obtenidos con la aplicación de los programas.* Así, muchos resultados no dejan de ser superficiales y pocos significativos. En tal sentido, estas limitaciones en la evaluación de la aplicación de programas se relacionan, por un lado, con el carácter multidimensional del constructo de la inteligencia emocional que, muchas veces, no se tiene en cuenta en la valoración de los resultados, y, por otro lado, con el empleo de instrumentos poco fiables, como auto-informes que no dejan de ser más que reformulaciones de las escalas tradicionales de personalidad.

En función de estas cuestiones, es importante tener en cuenta algunas consideraciones respecto al desarrollo, implementación y evaluación de los programas de intervención<sup>46</sup>:

1. En primer lugar, los programas de intervención deben *ajustarse a un marco conceptual sólido*. Así, por ejemplo, en este trabajo hemos reseñado algunos aportes teóricos significativos que están guiando el diseño de algunos de estos programas; no obstante, la intervención debe tomar como punto de partida una definición clara y coherente de lo que se entiende por inteligencia emocional, y precisar las diferentes dimensiones que se tendrán en cuenta.

<sup>45</sup> Cohen, J., «Learning about social and emotional learning: Current themes and future directions», en J. Cohen (ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*, Nueva York, Teachers College Press, 1999, pp. 186-191; Topping, K. J., Holmes, B. y Burchett, W., «The effectiveness of school-based programs for the promoting of social competence», en R. Bar-On y D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, pp. 411-432; Zins, M., Roberts, R. D., y Matthews, G., *op. cit.*

<sup>46</sup> Elias, M. J., Zins, J. E., Griggs, R. P., Frey, R. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shirver, T. P., *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1997; Zins, M., Roberts, R. D., y Matthews, G., *op. cit.*

2. En segundo lugar, es importante *especificar los objetivos ajustándolos a las dimensiones de la inteligencia emocional que se consideren*. Al respecto, Díaz Aguado<sup>7</sup> ha señalado que los programas de intervención educativa que abordan el ámbito afectivo y emocional, especialmente dirigidos a estudiantes pequeños, deben apuntar a favorecer tres mecanismos evolutivos básicos, como son: a) el establecimiento de las relaciones de apego, pues con base a esta primera tarea evolutiva se construyen las primeras matrices de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés; b) el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia, que permite el desarrollo de la capacidad para relacionarse con otros adultos y adaptarse a nuevas situaciones de forma autónoma; y, c) el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas a partir de la interacción con iguales.

Asimismo, es de fundamental importancia que se establezca una secuencia en los objetivos y que se vayan alcanzando progresivamente las competencias en cada una de estas tareas críticas, pues existe una estrecha vinculación entre cada una. Así, las competencias que se adquieren en los niveles básicos podrán ser integradas, permitiendo nuevas competencias en los niveles superiores. Estas tareas se van desarrollando a través de la interacción que el niño establece con las personas que le son significativas (padres, familiares y profesores). De ahí que el profesor desempeñe un papel muy importante para facilitar al niño la construcción de modelos internos positivos para su crecimiento emocional.

<sup>7</sup> Díaz Aguado, M. J., "Programa para el desarrollo...", op. cit.; Díaz Aguado, M. J., *Niños con necesidades educativas especiales*, op. cit.; Díaz Aguado, M. J., *Escuela y tolerancia*, op. cit.

3. En tercer lugar, respecto a los contenidos y las actividades, se requiere, *que estos programas se integren en el currículum escolar para reforzar la acción de la escuela en la vida práctica y cotidiana de los niños*. De ahí que, en lugar de crear clases especiales para la enseñanza de competencias emocionales, puede resultar más apropiado trabajar contenidos emocionales en las diferentes acciones académicas de las escuelas<sup>8</sup>. Sin embargo, la implementación del programa debe ajustarse, tanto a los contextos de instrucción específicos que requieren algunas competencias emocionales, como a las características de la población escolar a la que se dirigen.

Además, se requiere que los programas contemplan una variedad de contextos a efectos de facilitar la práctica y la generalización en diferentes dominios de las habilidades emocionales que se vayan enseñando. Precisamente el contexto escolar puede proporcionar una variedad de experiencias con el potencial suficiente para influir en el desarrollo emocional de los estudiantes, a través la interacción con sus profesores y con el grupo de compañeros. En tal sentido, las actividades deben apuntar a que los niños alcancen:

a) Una adecuada motivación de eficacia, que permita orientar su conducta hacia las metas y esforzarse para conseguirlas;

b) Una comprensión óptima del sistema y de la vida escolar, estrechamente vinculada con el desarrollo de la inteligencia práctica, o sea la capacidad de comprender el entorno en

<sup>8</sup> Zeldner, M., Roberts, R. D., y Matthews G., op. cit.

el que se manejan, para determinar la mejor manera de conseguir unos objetivos concretos <sup>21</sup>.

c) La adquisición de procesos de autorregulación, en este caso, por ejemplo, el solo hecho de que los profesores puedan ayudar a los estudiantes a reconocer y expresar, de manera hábil, cuando se encuentran ansiosos o frustrados con una tarea, representa un primer paso en el aprendizaje de la regulación de las emociones de los alumnos <sup>22</sup>.

d) La elaboración de atribuciones causales <sup>23</sup> que les permitan potenciar su autoestima de manera apropiada; es decir, propiciar inferencias causales a partir de las emociones que contribuyan a una valoración positiva de sí mismos y de los demás.

Se ha comprobado que algunas actividades favorecen ciertos aspectos señalados anteriormente <sup>24</sup>:

1) *Dramatizaciones*. Ya que la representación de un papel puede facilitar cambios en las actitudes, en el autoconcepto y en las conductas de las personas a partir de las características asociadas a dicho papel <sup>25</sup>. Esta actividad contribuye, además,

a desarrollar una mejor comprensión y empatía hacia las personas que, efectivamente, desempeñan ese papel en la vida cotidiana. La dramatización de papeles, que cumple funciones muy parecidas a las atribuidas al juego simbólico infantil <sup>26</sup>, permite replantear una situación problemática para que sea asimilada en un contexto protegido, a través de una situación ficticia aproximada.

De esta manera, se evitan los riesgos propios de las situaciones reales y, junto a ello, el hecho de que los niños compartan estas actividades de dramatización, les proporciona importantes experiencias de empatía y la oportunidad de descubrir que sus sentimientos, pensamientos y expectativas no son tan diferentes entre sí.

2) *Discusiones en grupo*. Siguiendo a Vygotski <sup>27</sup>, puede señalarse que las discusiones grupales resultan sumamente enriquecedoras, si se llevan a cabo en la zona de desarrollo próximo, es decir, en la zona de desarrollo comprendida entre lo que puede hacer un niño por sí solo y lo que es capaz de realizar bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más competente. Además, se ha comprobado experimentalmente que la discusión en grupo contribuye decisivamente a la resolución de conflictos <sup>28</sup>, más aún si se lleva a cabo entre compañeros. Esto se debe a que, para determinados conflictos, el tener en cuenta un punto de vista percibido claramente como erróneo, puede favorecer más al

<sup>21</sup> Williams, W., Byrge, T., White, H., Li, J., Sternberg, R. J. y Gardner, H. *La inteligencia práctica. Un nuevo enfoque para enseñar a aprender*. Madrid, Aula XXI Santillana, 1996.

<sup>22</sup> Schurr, P. A. y Oscar, J. T., *Inquiry on emotions in education*, en *Educational Psychologist* No 37, Vol. 2, 2002, pp 105-154.

<sup>23</sup> Weiner, B., *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York, Springer Verlag, 1986.

<sup>24</sup> Díaz Agudo, M. J., *Escuela y tolerancia*, op. cit.

<sup>25</sup> Allen, V., *Children as Teachers*, Nueva York, Academic Press, 1976.

<sup>26</sup> Piaget, J., *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946.

<sup>27</sup> Vygotski, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

desarrollo que el considerara una perspectiva muy superior (como podría resultar la visión adulta sobre ese conflicto).

De este modo, las discusiones se han revelado muy útiles tanto para promover el afrontamiento de diversas perspectivas respecto a un problema, como para favorecer el desarrollo del razonamiento moral. En tal sentido, esta actividad contribuye a estimular el desarrollo cognitivo de los niños cuando se respetan dos condiciones: a) que en la discusión, entre pares existan distintos puntos de vista sobre un mismo problema o situación y, b) que el niño participe activamente en ella<sup>40</sup>. Sólo entonces —es decir, cuando se encuentra motivado, probablemente por el deseo de convencer a un compañero que percibe como equivocado— se produce la activación emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración al problema. Asimismo, es importante tener en cuenta la necesidad de adaptar la discusión a la competencia cognitiva y comunicativa de los alumnos que en ella participan.

3) *Aprendizaje cooperativo*. Constituye un recurso educativo de gran utilidad para promover el cambio de actitudes y de pensamientos estereotipados. Contribuye de modo decisivo a objetivos como la mejora de la autoestima y el aprendizaje de distintas perspectivas sobre una misma cuestión. También fomenta el interés por las opiniones de los demás. Es una de las estrategias básicas para trabajar en contextos heterogéneos,

pues ha sido comprobada su eficacia para el aprendizaje, tanto de competencias sociales (como pueden ser ayudar y pedir ayuda), como de habilidades de comparación (intra e interpersonales). Además, proporciona relevantes ventajas de tipo cognitivo al posibilitar oportunidades de enseñanza a los compañeros, atención individualizada, ampliación de fuentes de información, aprendizajes observacionales, entre otras<sup>41</sup>.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, es importante que la aplicación de estos programas siga un diseño que permita la valoración precisa de los resultados obtenidos, recurriendo a algunos de los instrumentos fiables derivados de la investigación científica sobre la inteligencia emocional<sup>42</sup>.

## CONCLUSIONES

Como hemos analizado a lo largo de esta revisión, la investigación sobre el *constructo* de inteligencia emocional y la implementación de diferentes programas de intervención, en contextos laborales y escolares, continúa en expansión.

A pesar de las críticas, diversos investigadores<sup>43</sup> continúan trabajando arduamente para encontrar evidencia y considerar

<sup>40</sup> Doise, W., Mugny, G. y Ferrer-Girnoux, A. N. Social Interaction and the Development of Cognitive Operations, en *European Journal of Social Psychology*, No. 3, 1973, pp. 367-385.

<sup>41</sup> Doise, W. y Mugny, G., *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas, 1983.

<sup>42</sup> Navin, E., *Cooperative Learning*, Nueva York, Longman, 1983; Slavin, R., *When and Why Does Cooperative Learning Increase Achievement?*, en R. Hertz-Lazavon et al. y N. Miller (eds.), *Interactions in Cooperative Groups*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1992., pp. 145-173.

<sup>43</sup> Zuckner, M., Roberts, E. D., y Matthews, G., op. cit.

<sup>44</sup> Salovey, P.; Fedell, B.; DeWeaver, J. B., y Mayer, J. D. Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process, en G. R. Snyder (ed.), *Coping: The psychology of what works*, Nueva York, Oxford University Press, 1999., pp. 141-164.

a la IE como un *constructo* científico de utilidad para predecir las habilidades necesarias para afrontar diversos sucesos vitales cotidianos, alcanzar mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico, así como buscar integrar —en el currículum escolar— un tratamiento de las emociones de manera transversal en diferentes áreas del conocimiento<sup>14</sup> —como el arte, la salud, las ciencias, el pensamiento...—, en vez de crear clases o programas especiales para enseñar las destrezas emocionales.

Como se mencionó al principio de este trabajo, la promoción del crecimiento integral de los alumnos necesita un currículum que contemple contenidos y actividades fundamentales (reconocimiento y expresión de las emociones; control emocional; comprensión de las emociones en conflicto; fomento de la empatía; aprendizaje de las competencias sociales...).

Éstas son tareas a las que, sin duda alguna, la escuela no puede renunciar. ■

<sup>14</sup> Zins, J. A.; Davis III, L. F., y Fierppon, P., «Linking research and practice in the schools», en P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, 1997, pp. 257-274; Zaidner, M.; Roberts, R. D.; y Matthews, G., «Can emotional intelligence be schooled?», *op. cit.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, V., *Children as teachers*, Nueva York, Academic Press, 1976.
- AVERILL, J. R., «Emotion in relation to system of behavior», en N. L. Sela; B. Lovemal y T. Trabasso (comps.), *Psychological and biological approaches to emotion*, Hillsdale, Erlbaum, 1990, pp. 385-404.
- BAR-ON, R., *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*, Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- BAR-ON, R., «Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)», en R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass, 2000, pp. 363-388.
- BELTRÁN, J.; BERMEJO, V.; PRIETO, M. D. y VENCE, D., *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 1993.
- BOEKAERTS, M., «Introduction», en *International Journal of Education Research*, No. 12, Vol. 3, 1988, pp. 229-234.
- BOWLBY, J., «Attachment and loss: Retrospect and prospect», en *American Journal of Ortho-Psychiatry*, No. 52, Vol. 4, 1982, pp. 664-678.
- BOWLBY, J., *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid, Morata, 1986.
- BOWLBY, J., *La pérdida afectiva*, Barcelona, Paidós, 1990.
- COHEN, J., «Learning about social and emotional learning: Current themes and future directions», en J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*, Nueva York, Teachers College Press, 1999, pp. 184-191.
- DAMASIO, A. R., *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica, 1996.

- DÍAZ AGUADO, M. J., «Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional», en Borrián, J. M.; y García, D. A. (Coord.), **Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar**, Valencia, Prácticolibro, 1990.
- DÍAZ AGUADO, M. J., **Niños con necesidades educativas especiales**, Madrid, ONCE, 1994.
- DÍAZ AGUADO, M. J., **Escuela y tolerancia**, Madrid, Pirámide, 1996.
- DOISE, W.; y MUGNY, G., **La construcción social de la inteligencia**, México, Trillas, 1983.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; y PERRET-CLERMONT, A. N., «Social interaction and the development of cognitive operations», en **European Journal of Social Psychology**, No. 3, 1975, pp. 367-383.
- DUNN, J., «Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds», en **Cognition and Emotion**, No. 9, Vol. 2/3, 1995, pp. 187-200.
- EKMAN, P.; y OSTER, H., «Facial expression of emotion», en **Annual Review of Psychology**, No. 30, 1979, pp. 527-554.
- ELIAS, M. J.; ZINS, J. E.; WEINBERG, R. P.; FREY, K. S.; GRIENBERG, M. T.; HAYNES, N. M.; KESSLER, R.; SCHWAB-STONE, M. E., y SHRIVER, T. P., **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**, Alexandria, VA., Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- FRIDJA, N., «The laws of emotions», en **American Psychologist**, No. 43, Vol. 5, 1988, pp. 349-358.
- FRIDJA, N., «The place of appraisal in emotion», en **Cognition and Emotion**, No. 7, Vol. 3/4, 1993, pp. 357-387.
- GARDNER, H., **Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias**, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- GARDNER, H., **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**, Barcelona, Paidós, 1993.
- GARDNER, H., **La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI**, Barcelona, Paidós, 2001.
- GARGALLO LÓPEZ, B., «La intervención educativa en el ámbito de la afectividad: Reflexiones y propuestas», en **Bordón**, No. 47, Vol. 3, 1995, pp. 363-372.
- GOLEMAN, D., **Inteligencia Emocional**, Kairós, Barcelona, 1996.
- GOLEMAN, D., **Working with emotional intelligence**, Nueva York, Dutton Books, 1998.
- GOLEMAN, D., «Emotional intelligence: Issues in paradigm building», en C. Cherniss y D. Coleman (eds.), **The emotionally intelligent workplace**, San Francisco, Jossey-Bass, 2001, pp. 13-25.
- HANSBERG, H., **La diversidad de las emociones**, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- HARGREAVES, A., **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Madrid, Morata, 1996.
- HARRIS, P. L., **El niño y las emociones**, Madrid, Alianza, 1992.
- HARTER, S., «Children understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach», en W. Overton (ed.), **The relationship between social and cognitive development**, Hillsdale, Erlbaum, 1983.
- HARTER, S., y BUDDIN, J., «Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition experiment», en **Developmental Psychology**, No. 23, Vol. 3, 1987, pp. 388-399.
- HARTER, S., y RUMBAUGH WHITESELL, N., «Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts», en C. Saarni y P. L. Harris (eds.),



- Children's understanding of emotion.** Cambridge, Cambridge University Press., 1989.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; y MILLER, N., **Interactions in cooperative groups.** Cambridge., Cambridge University Press., 1992.
- LAZARUS, R. S., **Emotion and adaption.** Nueva York., Oxford University Press , 1991.
- LAZARUS, R. S., **Stress and emotions: A new synthesis.** Nueva York., Springer., 1999.
- LEDOUX, J. E., **El cerebro emocional.** Barcelona., Planeta., 1999.
- MATTHEWS, G.; y ZEIDNER, M., «Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes», en R. Bar-On y D. A. Parker (Eds.), **Handbook of emotional intelligence.** San Francisco., Jossey-Bass., 2000., pp. 459-489.
- MATTHEWS, G.; ZEIDNER, M.; y ROBERTS, R. D., **Emotional intelligence: Science and myth.** Boston., MIT Press., 2003.
- MAYER, J. D.; y GUER, G., «Emotional intelligence and the identification of emotions», en **Intelligence.**, No. 22., Vol. 3., 1996., pp. 89-113.
- MAYER, J. D.; y SALOVEY, P., «The intelligence of emotional intelligence», en **Intelligence.**, No. 17., Vol. 4., 1998., pp. 433-442.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D.; y SALOVEY, P., «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», en **Intelligence.**, No. 27., Vol. 4., 1999., pp. 267-298.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D.; y SATARENJOS, G., «Emotional intelligence as a standard intelligence», en **Emotion.**, No. 1., Vol. 3., 2001., pp. 232-242.
- OVERTON, W., **The relationship between social and cognitive development.** Hillsdale., Erlbaum , 1968.
- PIAGET, J., **La formación del símbolo en el niño.** México., Fondo de Cultura Económica., 1946.
- PIAGET, J., **La psicología de la inteligencia.** Buenos Aires., Psiqué , 1955.
- REEVE, J., **Motivación y emoción.** Madrid., Mc Graw Hill , 1994.
- RODRÍGUEZ SUTIL, C., «Emoción y cognición James más de un siglo después», en **Anuario de Psicología.** No. 29., Vol. 3., 1998., pp. 3-23.
- SAARNI, C.; y HARIUS, P. L., **Children's understanding of emotion.** Cambridge., Cambridge University Press., 1989.
- SALOVEY, P.; BEDELL, B.; DEFWELER, J. B.; y MAYER, J. D., «Coping intelligently: Emotions, intelligence and the coping process», en C. R. Snyder (Ed.), **Coping: The psychology of what works.** Nueva York. Oxford University Press., 1999., pp. 141-164.
- SALOVEY, P.; y MAYER, J., «Emotional intelligence», en **Imagination, Cognition and Personality.**, No. 9., Vol. 3., 1990., pp. 185-211.
- SCHUTZ, P. A.; y DEQUIR, J. T. «Inquiry on emotions in education», en **Educational Psychologist.** No. 37., Vol. 2., 2002., pp. 125-134.
- SLAVIN, R., **Cooperative learning.** Nueva York., Longman., 1983.
- SLAVIN, R., «When and why does cooperative learning increase achievement?», en R. Hertz Lazarowitz y N. Miller (Eds.), **Interactions in cooperative groups.** Cambridge., Cambridge University Press., 1992.
- SNOW, R. E., «Foreword», en D. Saklofske y M. Zeidner (eds.), **International handbook of personality and intelligence.** Nueva York., Plenum., 1996., pp. XI-XV.
- STEIN, N. L.; LEVENTAL, B.; y TRABASSO, T., **Psychological and biological approaches to emotion.** Hillsdale., Erlbaum , 1990.
- STERNBERG, R. J., **Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana.** Bilbao., Desclée de Brower., 1985.

- STERNBERG, R. J., «La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación», en J. Beltrán, V. Bennejo, M. D. Prieto y D. Vence (coords.), *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide., 1993.
- STERNBERG, R. J., *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós., 1977.
- TOPPING, K. J., HOLMES, P.; y BREMMER, W., «The effectiveness of school-based programs for the promoting of social competences», en R. Bar-On y D. A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco, Jossey-Bass., 2000., pp. 411-432.
- VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica., 1979.
- WEINER, B., *An attributional theory of motivation and emotion*, Nueva York, Springer Verlag., 1986.
- WILLIAMS, W.; BLYTHE, T.; WHITE, N.; LI, J.; STERNBERG, R. J.; y GARDNER, H., *La inteligencia práctica. Un nuevo enfoque para enseñar a aprender*, Madrid, Aula XXI Santillana., 1996.
- ZEIDNER, M.; ROBERTS, R. D.; y MATTHEWS, G., «Can emotional intelligence be school-ed? A critical review», en *Educational Psychologist*, No. 37, Vol. 4., 2002., pp. 215-231.
- ZINS, J. A.; TRAVIS III, L. F.; Y FREPPON, P., «Linking research and practice in the schools», en P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books., 1997., pp. 257-274.

## EL LOGRO DE LA MADUREZ EN LA EDAD ADULTA

Luz María Cruz de Galindo

### RESUMEN

La madurez es un objetivo-tendencia que nunca se alcanza del todo. No obstante, en cada etapa de la vida, el ser humano ha de ir logrando ciertas metas —en su desarrollo personal y su capacidad de resolver problemas— que le permitan llegar a una plenitud, cuyo fruto inmediato es la felicidad. En este camino se presentan dificultades, internas y externas que, muchas veces, impiden la realización del proyecto personal de vida.

El presente estudio describe las características generales de la edad adulta, comprendida entre los 30 y 65 años de edad, y los cambios físicos, psíquicos y sociales que se presentan. Asimismo, ofrece algunas propuestas educativas para vivir mejor esta etapa que representa el período más largo de la existencia humana.

Como la edad adulta es muy amplia, se hará énfasis en lo propio de la mediana edad —40 y 50 años de edad— y en el final de esta etapa, períodos en que, por lo general, se dan cambios bio-psico-sociales significativos.

### ABSTRACT

*Mature is an objective that we can never reach at all. Nevertheless, in each period of our lives we can succeed in some of our goals related to our personal development and*

*capacity to solve problems, this makes us to be plenty and, in consequence, to be happy. In this way a series of difficulties are presented to us which, most of the time, do not allow us to do our personal life project.*

*The present study describes the general characteristics of the adult age, between 30 and 65 years, and the physical, psychological and social changes. It also offers some educational proposals in order to have a better life quality in this period, which represents the largest one of the human existence.*

*As the grown up age is too extended, the characteristics of the medium age - 40 and 50 years- and the end of this period will be will emphasized, because in this time is when, generally, bio-psychosocial changes are most important.*

: Adultez, etapas de la vida; educación; madurez; plenitud; felicidad; familia; cambios; crisis; intimidad; roles sociales; red social.

## INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad no tiene ritos ni ceremonias para marcar el paso de la adolescencia a la etapa adulta. No existe una única edad para lograr la madurez<sup>1</sup>. De hecho, se es adulto joven en la década de los 20 a los 30 años, aunque algunas personas se hallan *cautivas en la adolescencia*<sup>2</sup> y viven su juventud, e incluso su edad adulta, como una adolescencia

<sup>1</sup> Cf. Hoffman Luis, Paris Selma y Hall Elizabeth. *Psicología del Desarrollo Hoy*, vol. 2, p. 85.

<sup>2</sup> Cf. Castillo Gerardo, *Cautivos en la adolescencia*, p. 9.

prolongada. En este caso, diversas razones —personales, familiares y profesionales— impiden alcanzar la madurez propia de la etapa que se está viviendo.

El concepto de adulto puede estudiarse desde diferentes perspectivas<sup>3</sup>. Cronológicamente y con un criterio sociocultural, esta edad abarca de los 30 a los 65 años. Jurídicamente equivale a ser mayor de edad, momento en que se reconoce al individuo la capacidad de vivir y actuar responsablemente en la sociedad. En Psicología, el término se emplea como sinónimo de madurez y se refiere a la persona que posee plenitud, seriedad y dominio de sí misma. Desde la Sociología, el adulto es aquel sujeto integrado en el medio social, que ocupa un puesto y está en plena posesión de sus derechos, libertades y responsabilidad, siendo por lo general un elemento productivo, aunque no siempre participe en la gestión social. La perspectiva pedagógica considera al adulto como un educando para quien la educación formal deja de ser parte de su quehacer diario —como en la infancia y juventud, donde la escolarización absorbe mucho tiempo—, pero que demanda acciones específicas de educación informal<sup>4</sup> y no formal, para hacer frente a sus problemas personales y sociales.

<sup>3</sup> Cf. Odeña Allegri, María Gabriela, *La educación para el desarrollo local. Una estrategia para la participación social*, p. 111.

<sup>4</sup> En la educación informal el aprendizaje aparece como un proceso de desarrollo entre el aprendiz y su entorno. La educación no formal es el conjunto de medios e instituciones que generan efectos educativos a partir de procesos institucionales, metodológicos y diferenciados, con objetivos pedagógicos previos y explícitamente definidos; desarrollados por agencias con un rol no estatal bien determinado, y que no son parte del sistema educativo graduado o que, siéndolo, no constituyen formas estrictas y convencionalmente escolares (Cf. Odeña Allegri, Ma. Gabriela, *op. cit.*, pp. 116-117).

Desde el punto de vista cronológico, la *mediana edad* comprende las décadas de los 40 y 50 años<sup>6</sup>. Actualmente, por el incremento de las expectativas de vida, en estas edades las personas se encuentran a la mitad del camino, y es importante una actitud positiva y un cuidado personal para reanudar, de la mejor manera posible, el trayecto que aún falta.

De acuerdo con la teoría de Erik Erikson<sup>7</sup> de las ocho etapas del ciclo de la vida, el desarrollo de un ser humano implica resolver, al menos parcialmente, los conflictos entre las necesidades y las exigencias sociales. En cada etapa existe un conflicto ineludible que la persona ha de afrontar de manera satisfactoria para trabajar con eficiencia en los problemas de la siguiente.

Así, la tarea prioritaria de los jóvenes es el reconocimiento de la intimidad, avance que presupone el adecuado desarrollo de la identidad en la adolescencia. La alternativa a la intimidad es el aislamiento. Cuando se resuelve con éxito este conflicto, las personas son capaces de amar en verdad y comprometerse en una relación que exija sacrificio y compromiso. Si el aislamiento domina la intimidad<sup>8</sup>, las relaciones afectivas son trías

y poco espontáneas y no hay un auténtico intercambio emocional.

Desgraciadamente, en nuestro mundo es cada vez mayor el número de personas que viven proyectadas hacia fuera, que no se han dado a la tarea de educar su intimidad y, por ello, no saben estar a solas consigo mismas, carecen de espíritu de reflexión y buscan la compañía y el entretenimiento como fines, no como medios, para un armonioso desarrollo de la personalidad. Esto conduce a sociedades infantilizadas cuyos integrantes han perdido la capacidad de amar, con la consecuente amargura e infelicidad.

Según Erikson, conforme las personas se acercan a la mediana edad, han de enfrentarse a una lucha entre la generatividad —capacidad de promover mejoras en la vida personal y en la de otros— y la tendencia a estancarse y encerrarse en sí mismas. La primera supone una preocupación por las generaciones futuras y puede expresarse educando a los propios hijos y guiándolos hacia la etapa adulta; o bien, trabajando con los hijos ajenos en calidad de profesores, médicos, enfermeras o autores (ayudando a los colegas más jóvenes), por ejemplo.

Pero Erikson ve la generatividad de un modo mucho más amplio que el estar directamente implicado con los jóvenes. Considera que puede expresarse mediante la creatividad y la productividad y, sobre todo, a través de algún beneficio social. La generatividad es el poder que impera en las organizaciones humanas. Las personas que la manifiestan, en cualquiera de sus formas, desarrollan afecto y la fuerza propia de esta etapa de la vida, que incluye la capacidad de empatía y la voluntad de aceptar responsabilidades y de cuidar de otros.

<sup>6</sup> Un estudio sobre cada una de las décadas de la edad adulta, y de la tercera y cuarta edad puede encontrarse en López de Llergo Ana Teresa, y Cruz de Galindo, Luz María., *Quién fui, quién soy, quién seré. Una guía para educar las etapas de la vida.*, pp. 67 a 129.

<sup>7</sup> Aunque la teoría psicosocial de Erikson es aplicable a ambos géneros y a todas las sociedades, él mismo admite que las diferencias culturales influyen en el modo en que se llevan a cabo las tareas del desarrollo en cada etapa. Los investigadores que han realizado estudios longitudinales sobre el desarrollo del adulto, creen que el retrato de Erikson de una personalidad sana sólo puede aplicarse a culturas donde se tiene en gran estima el concepto de individualidad y los roles de los individuos no están estrechamente controlados por la sociedad (Vaillant y Mifofsky).

<sup>8</sup> Una persona puede tener relaciones sexuales sin desarrollar la intimidad, sobre todo si teme una vinculación más profunda y comprometida. Tal actitud provoca aún más aislamiento y sensación de soledad.

## LO PROPIO DE LA EDAD ADULTA

### 1. Cambios Físicos

Durante la mediana edad, los cambios corporales exigen la modificación de algunas actividades —personales, intelectuales, sociales— y pueden determinar el tipo de empleo, pasatiempo, alimentación, etcétera. No todos los cambios físicos en esta edad son procesos normales de envejecimiento: algunos se deben a enfermedades; otros, a excesos relacionados con el consumo de tabaco, alcohol, drogas, una mala nutrición, estrés, etcétera; y otros, al abandono.

La menopausia, que supone el fin de la capacidad reproductora de las mujeres, en muchos casos no crea trastornos demasiado graves. Los hombres sanos de mediana edad conservan su capacidad reproductora aunque, en ocasiones, su respuesta sexual es más lenta (a veces como resultado de factores psicológicos). Sin embargo, a pesar de los cambios físicos y hormonales, la mayoría de las personas sexualmente activas puede continuar estas actividades incluso a una edad muy avanzada.

Los hechos sociales como la jubilación, el mudarse de casa y la viudez pueden tener efectos negativos sobre la salud. Por increíble que parezca, cambiar de residencia a menudo provoca más tensión que los otros dos.

Durante la mediana edad, las personas empiezan a notar modificaciones en el aspecto y funcionamiento de sus cuerpos. Todos los pequeños cambios que se manifestaron a principios de la etapa adulta han ido progresando paulatinamente y les fuerzan a darse cuenta de que ya no son jóvenes. La

experiencia es desestabilizadora y conduce a que muchos miren atrás deseando recuperar la apariencia y el vigor de la juventud. El rostro tiene claramente algunas arrugas, la piel ya no se estira tan firmemente, el pelo comienza a ponerse canoso; los músculos pierden fuerza o rapidez, debido a que la masa muscular empieza a encogerse tras cumplir los cuarenta. Sin embargo, al menos parte de este encogimiento, puede ser resultado de una vida más sedentaria. Los trastornos crónicos —obesidad, hipertensión, artritis, diabetes— se hacen presentes.

En una cultura que sobrevalora la juventud, es comprensible que las mujeres y hombres de mediana edad se sientan inconformes respecto a su apariencia física. No obstante, el proceso de deterioro es paulatino y, por ello, las consecuencias son irrelevantes en la vida cotidiana de los adultos, quienes, de alguna manera, aprenden a compensar las aún poco significativas pérdidas. De hecho, la mayoría de las personas entre los 40 y 65 años parecen y se sienten más jóvenes y sanas actualmente, que sus padres y abuelos a esa edad.

Los datos acerca del estado de salud muestran que, en los hombres, la tasa de mortalidad es más alta y tienden a contraer enfermedades crónicas; las mujeres presentan condiciones agudas y son hospitalizadas con más frecuencia. La buena nutrición, el ejercicio, la disminución en el consumo de alcohol, el dejar de fumar y evitar los rayos directos del sol pueden retardar muchos cambios esperados en la salud y el aspecto.

### 2. Cambios Psíquicos

Los cambios cognoscitivos en los adultos se desarrollan lentamente, no siempre son predecibles y su ritmo es variable.

Según Gisela Lakovic-Vief, durante la mediana edad empieza a florecer una etapa de pensamiento complejo, el «posformal»<sup>8</sup>. Las experiencias de la vida y un entorno social cada vez más complicado, llevan a los adultos a integrar el pensamiento objetivo y analítico —formal<sup>9</sup>— con el subjetivo y simbólico. Este estilo integrativo es menos literal y más interpretativo e implica la aplicación de operaciones a sistemas diferentes y sus interrelaciones.

Warner Schaie propone una teoría de etapas para la inteligencia del adulto que relaciona la cognición con las tareas del desarrollo. Su enfoque es compatible con el sistema de Erikson y, debido a la gran variabilidad en la cognición del adulto, sus ciclos no están perfectamente definidos. Según Schaie, los cambios cognitivos que tienen lugar en la infancia y la adolescencia («etapa adquisitiva») reflejan modos cada vez más eficientes de adquirir nueva información; los cambios posteriores, evidencian los *modos de emplearla*.

En la juventud —segunda etapa de Schaie— se dan los *logros*. Entonces se han de aplicar los conocimientos acumulados durante años; las consecuencias de la resolución de problemas pueden ser determinantes cuando se refieren a decisiones como elección de estado o de profesión. Este momento prepara a los jóvenes a las etapas cognitivas de la

mediana edad: la *responsable y la ejecutiva*<sup>10</sup>. En la primera, las personas buscan resolver los problemas prácticos de la vida y cumplir sus obligaciones con los miembros de la familia y sus compañeros de trabajo. En la segunda —que no aparece necesariamente—, la *responsabilidad se proyecta a la comunidad o a asuntos nacionales e internacionales*. Ahora los adultos están ocupados en dirigir organizaciones, y se preocupan por la *promoción del bien común*<sup>11</sup>.

La «etapa ejecutiva» es sinónima de madurez social que, de acuerdo con José Pérez Adán<sup>12</sup>, se relaciona con la *conciencia cívica*, expresada en la *participación sociopolítica* —cuya concreción es el número de horas dedicadas, *per cápita*, a actividades sociales no remuneradas—. Tal conciencia es, para el autor citado, un Índice Relativo de Salud Social (IRSS), y será una realidad si, en las distintas comunidades, se educa a la niñez y a la juventud en actitudes de servicio y participación.

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo intelectual del adulto, explora la inteligencia psicométrica o la práctica. La primera, a través del rendimiento en los exámenes de coeficiente intelectual, utilizando tareas simples donde se ha de recurrir a la memoria, cálculo, comprensión y resolución de problemas. La segunda se refiere a la adaptación al

<sup>8</sup> El pensamiento posformal puede establecer relaciones, positivas y negativas, novedosas; por ejemplo, se da cuenta que los seres humanos y las cosas poseen características aparentemente contradictorias: una persona puede ser amorosa y hija; ginecista y tocana; útil y fuerte...

<sup>9</sup> El pensamiento formal es consciente, lógico, abstracto y, supuestamente, con pocos rasgos de emoción, intuición o imaginación.

<sup>10</sup> Según Schaie, en la tercera edad se da la etapa reintegrativa. Ahora la exigencia de adquirir conocimientos ha disminuido y las consecuencias de tomar decisiones no van a resultar tan dañinas. Algunos adultos mayores, en vez de afrontar problemas ocupacionales, asuntos familiares, de la comunidad o de la nación, se centran en una sola área.

<sup>11</sup> El peso de una etapa o otra no sólo está determinado por la edad, sino también por las tareas del desarrollo.

<sup>12</sup> Cfr. *La salud social*.

entorno como proceso activo que dura toda la vida. Se trata de una perspectiva contextual en donde la inteligencia se demuestra por la aplicación del conocimiento, la maestría y la experiencia en los problemas cotidianos. El modelo de proceso dual recurre a ambos métodos y mide la inteligencia a través de los exámenes psicométricos o de las habilidades cristalizadas.<sup>13</sup>

De hecho, el desarrollo intelectual del adulto presenta:

- Declive en los mecanismos básicos, que pueden compensarse parcialmente con la práctica.
- Mejora en el rendimiento, con motivación.
- Organización selectiva, que minimiza las pérdidas en el rendimiento.

Los adultos resuelven problemas prácticos de la vida adaptándose a las circunstancias, organizando sus respuestas en términos de los siempre cambiantes factores del momento, y de sus propias metas y conocimientos. El pensamiento que utilizan depende de un acervo de conocimientos generales, experiencias y habilidades. Si su empleo les exige actividades intelectuales, es posible que aumente su agilidad mental.

También la personalidad y estilo de vida pueden afectar el funcionamiento de la inteligencia. Los adultos con intereses intelectuales, ubicados en entornos estimulantes, tienden a conservar un alto nivel de rendimiento, los que se retiran de

la vida activa, suelen mostrar declives. El estado físico óptimo propicia tiempos de reacción más rápidos, mejor memoria y mayor capacidad de razonamiento. De ahí la importancia de promover entre la población adulta actividades educativas que les permitan aprender más de su actividad profesional; adquirir cultura; contar con momentos de recreación y esparcimiento; y favorecer la socialización.

### 3. Cambios de Roles Sociales

En nuestra sociedad, ser de mediana edad implica pertenecer al grupo dirigente, el que está al mando y detenta la responsabilidad.<sup>14</sup> Tales años se caracterizan por la preocupación en expandir y evaluar la propia adultez y, a veces, por comenzar una nueva vida. Cuando las personas llegan a esta edad, la mayoría encuentra que sus energías se dirigen a temas distintos.<sup>15</sup> Es posible que preparen la vejez que se acerca, y empiecen a pensar, con más frecuencia, en la realidad de la muerte. Además, pueden tener la sensación de que les faltará tiempo y recursos para realizar todos sus proyectos y aspiraciones.

No obstante, algunos adultos de entre 40 y 50 años de edad —debido a la emancipación tardía de los jóvenes, el retraso de su inserción en el mundo laboral, la edad en que contraen matrimonio y la deliberada espera para procrear hijos— se encuentran en una etapa más prematura del desarrollo

<sup>13</sup> Inteligencia cristalizada, incluye las actitudes útiles y el conocimiento adquirido, y refleja la capacidad de manejar información bien aprendida en situaciones familiares. Estas habilidades se enseñan en la escuela y la cultura las enfatiza.

<sup>14</sup> Desde luego, esto no sucede en comunidades marginadas donde la ignorancia y la pobreza extrema propician el envejecimiento prematuro y una dependencia de este tipo.

<sup>15</sup> Sin embargo, algunos intereses y cambios se relacionan más con las circunstancias de la vida que con la edad cronológica.

familiar que los de generaciones anteriores. Este fenómeno es muy acentuado en Estados Unidos y Europa, aunque en nuestro país cada vez se presenta con más frecuencia. Además, por la mejora en las condiciones generales de salud de la población, es común que los padres de estos adultos aún vivan y haya un menor número de viudas. Esto provoca importantes cambios en la dinámica familiar y social, afectando especialmente a las mujeres que trabajan fuera de su hogar, y tienen la responsabilidad del cuidado de niños pequeños y de padres en la tercera o cuarta edad. Tal situación puede traer problemas que van, desde el descuido de importantes obligaciones, hasta un estado de agotamiento y ansiedad por exceso de trabajo intra y extra doméstico, pasando por conflictos conjugales, laborales, etcétera. Habrá de transcurrir más tiempo para valorar las consecuencias de un fenómeno que no se consideraba con frecuencia en generaciones anteriores.

✓ Durante esta edad, se presentan acontecimientos que llevan a modificar algunos hábitos, ajustarse a nuevas condiciones, buscar nuevos amigos o transforman el estilo de vida. Casarse, tener un hijo, mudar de trabajo... son hechos que provocan tensión y es necesario adaptarse a ellos. Además, la vida cotidiana puede verse ensombrecida por una enfermedad grave, un trastorno de tipo emocional, un divorcio o una experiencia muy decepcionante con un hijo. Cuanto mayor sea el número y severidad de estos cambios y experiencias, tanto mayor será el grado de tensión que repercute, a su vez, en lo físico, psicológico y espiritual.

Cuando se prevé un acontecimiento y se considera parte normal del curso de la vida, éste provoca menos estrés que cuando es inesperado, extemporáneo o no sucede y, por ello,

entra en conflicto con el «reloj social»<sup>14</sup> de cada persona. Dos factores ayudan a hacer frente a los distintos sucesos: a) esperarlos, pues esto permite prepararse y buscar la mejor manera de asumirlos, b) darse cuenta de que otras personas atraviesan por situaciones semejantes y es posible vivir con ellas la recíproca comprensión y solidaridad. Además, algunos cambios inesperados en la mitad de la vida no siempre son malos, aunque a primera vista así les parezcan, e incluso pueden desencadenar un crecimiento positivo.

En muchas sociedades, los actuales adultos de mediana edad —en comparación con los de épocas pasadas— tienen mejor educación y más mujeres disfrutan de un empleo remunerado; saben utilizar estrategias maduras para resolver los problemas personales y asumir responsabilidades, y dan muestras de mayor realismo sobre sus puntos fuertes y débiles.<sup>15</sup> (aunque vale la pena insistir que este tipo de situaciones no se refieren a personas de comunidades que viven en pobreza extrema, donde se presentan problemas que rebasan los límites de este estudio).

El paso de la adolescencia a la edad adulta, implica el desempeño de nuevas tareas familiares y de trabajo. Las primeras se presentan —en las personas casadas— al nacer los hijos, cuando éstos entran a la escuela, se convierten en adolescentes, abandonan el hogar... La crianza de los hijos incrementa las

<sup>14</sup> Criterios para juzgar la propia conducta y la de los demás en términos de pronto, tarde o a tiempo.

<sup>15</sup> La salud mental en la mitad de la vida depende, en gran parte, del binomio entre lo que una persona tiene y lo que espera conseguir. Sin embargo aunque la diferencia fuera demasiado grande, es posible desarrollar cierta tolerancia a la frustración y seguir adelante.



responsabilidades, pero que esto se considere un factor de tensión, depende de la disponibilidad de recursos y los requerimientos de tiempo de otras obligaciones, sobre todo laborales. En realidad, para la mayoría de los adultos, esa crianza trae consigo notables estímulos.

Las responsabilidades laborales absorben gran parte de las vidas de hombres y mujeres y, generalmente, la conformidad con el empleo aumenta durante la edad adulta. Combinar las obligaciones de trabajo con las familiares es una tarea compleja en muchos matrimonios y, en ocasiones, como se ha dicho, las sobrecargas las padecen las mujeres, quienes, cuando trabajan fuera del hogar realizan, en promedio, aproximadamente dos terceras partes del cuidado de los hijos y de los quehaceres domésticos, además de contribuir al ingreso familiar. Son ellas quienes, con frecuencia, asumen la responsabilidad de cuidar a dos generaciones al mismo tiempo.

Las necesidades de los padres que envejecen pueden causar graves presiones en el futuro a las mujeres de mediana edad, muchas de ellas comprometidas con sus trabajos. Además, un número cada vez mayor de adultos de estas edades no tendrá hermanos que le ayuden a compartir los cuidados, y la paternidad retrasada mantendrá más tiempo a los hijos en el nido.

Por otra parte, la cada vez mayor inserción del varón en la vida familiar ha originado un replanteamiento de los roles masculinos y femeninos dentro de la sociedad doméstica. Existen casos en que la mujer prácticamente asume las responsabilidades económicas, y el marido colabora en las tareas del hogar en forma significativa. Las consecuencias —positivas

y negativas— de tales cambios se advertirán en las nuevas generaciones.

Suele creerse que el período en que los hijos abandonan el hogar es especialmente doloroso, sobre todo para las mujeres. Si una mujer se había definido a sí misma por su papel como criadora de hijos, podría esperarse una nueva crisis de identidad y una terrible sensación de pérdida: es el «síndrome del nido vacío». Pero esto no sucede siempre. Cuando los hijos abandonan el hogar, varios factores afectan las reacciones de los padres: el momento en que lo hacen; la velocidad con la que sucede —si todos los hijos se van casi al mismo tiempo—, la propia relación de los progenitores; de las madres con los hijos y la situación profesional de éstas. El problema se agrava si los hijos se van demasiado pronto, como los que se escapan a los 15 años. No obstante, también puede ser fuente de graves desavenencias que el hogar no se vacíe en el momento adecuado o que vuelva a llenarse cuando los hijos mayores regresan al hogar, por problemas con su recién fundada familia o conflictos de tipo laboral.

Por otra parte, los ciclos normales de vida familiar ya no ocurren en muchas vidas adultas, por la incidencia del divorcio y del segundo matrimonio, y por el incremento de los que no se casan.

Todos estas situaciones se relacionan con el desempeño de roles sociales, pero la personalidad es más que eso. Existen cualidades y diferencias temperamentales persistentes en la forma en que las personas afrontan sus problemas; y cambios sostenidos en el modo de ser, durante los años adultos (como la madurez personal). El punto clave es el, en este período

postaterno, la relación marital es rica o no lo es, y ello depende de que los esposos hayan pasado --individual y conjuntamente-- a niveles más maduros en el desarrollo personal. De hecho, la satisfacción marital está, por lo general, en su nivel más alto inmediatamente después del matrimonio y en el periodo postaterno<sup>18</sup>.

## HACIA LA MADUREZ

Es lamentable que algunos adultos<sup>19</sup> imiten a los jóvenes en muchas actitudes y comportamientos, y confundan la juventud de espíritu con la falta de compromiso; la espontaneidad con la autenticidad; la trivialización de la responsabilidad con la genialidad; el tiempo con la instantaneidad y el deber con el placer. Tales actitudes resultan mucho más graves en los adultos que en los jóvenes, porque de los primeros se espera que sean modelos de conducta y guías de las siguientes generaciones, y no ejemplos poco edificantes.

*La madurez que se pide a un adulto implica direccionalidad, integración, actitudes adecuadas, continuidad en la trayectoria biográfica, estabilidad personal.* No es una mera respuesta psicológica y emocional sino, sobre todo, la capacidad de la persona de someter sus impulsos, deseos y emociones a la ordenación de la razón --a la luz de su entendimiento y a la decisión de su voluntad-- para gobernarse a sí misma con buen juicio y prudencia. Además, esta madurez no se prueba

en un instante, si está vinculada sólo a una situación singular, es una tarea vitalicia y que siempre puede optimizarse.

Parte esencial de la madurez es la capacidad de asumir proyectos, lo que no sólo significa elaborar un plan según el cual se disponga lo que todavía no se ha hecho y está por hacerse. Aquilino Polanco asegura que: *«Tiene un proyecto quien, con ideales bien concebidos, es capaz de vertebrar su propia existencia de acuerdo con una forma de vida por la que hábilmente se ha optado»*. No obstante, es necesario que el proyecto sea valioso.

Una persona sin proyecto es una persona vacía, siempre pronta a escapar del mundo y a huir de sí misma, alguien que hizo del miedo su morada, ha dejado sus compromisos y ha querido refugiarse en el consumismo hedonista, en el instante placentero, en la droga o en el sexo y, de todas maneras, ha quedado insatisfecha. La solución, más que huir, es «correr» hacia sí misma, hacia su intimidad y buscar hacer vida sus convicciones para transformar el mundo y sus circunstancias, lograr sus metas y cumplir sus compromisos. El fantasma de la inmadurez personal puede surgir no sólo por el desconocimiento de uno mismo, sino también por la ignorancia de los otros. Esto dificulta, respectivamente, la capacidad de donación y de aceptación del otro.

Como ninguna persona es una isla, en todo comportamiento humano hay una dimensión social que implica el establecimiento de lazos interpersonales y solidarios. Tal dependencia es necesaria y buena. Alguien radicalmente independiente sería quien nunca eligió, ni elige, ni elegirá nada, quien no ha establecido vínculos y ha renunciado a todo, salvo a la nada de su no elección.

<sup>18</sup> La merca en la satisfacción marital durante los años de educación de los hijos puede ser causada por la multiplicidad de papeles, o bien por tensiones económicas y de ambiente.

<sup>19</sup> Cf. Polanco-Lorente, Aquilino. *Madurez personal y amor conyugal*, pp. 92-93.

Así, la personalidad se desarrolla bien cuando el ser humano, con todas sus predisposiciones, interactúa con el entorno y se enfrenta a distintas tareas<sup>2</sup>. Al llegar a la mediana edad, la mayoría cree que su modo de ser ha cambiado mucho desde la adolescencia, en general, a mejor: ha adquirido un mayor sentido de mando de su propia vida —pese a las humanas limitaciones— y quizá se interesa más por el bienestar de las generaciones posteriores.

Una forma de evaluar la madurez es relacionarla con la habilidad de hacer frente con éxito a los acontecimientos y decisiones que se presentan a la mayoría de las personas en momentos especiales de su vida. En términos de la teoría de Erikson —que ya se ha mencionado— la madurez, en la juventud, incluiría una resolución satisfactoria de las tareas del desarrollo de la niñez y la adolescencia, la capacidad para comprometerse en una relación estrecha con otra persona —intimidad—, la preocupación de guiar a la próxima generación y el llevar a cabo un trabajo productivo.

En especial, a partir de la edad adulta, la madurez supone un ajuste continuo a expectativas y responsabilidades siempre cambiantes. Con frecuencia existe una tormenta personal durante esta etapa. Sin embargo, es posible afrontar los cambios en forma adecuada y ejercer una buena y productiva influencia en el entorno. Una vez que se han resuelto —en la medida de lo posible— las incertidumbres sobre el futuro, la vida se suaviza.

Para algunos (Levinson y Gould), la -crisis de la mitad de la vida- es un estado de sufrimiento físico y psicológico que surge

<sup>2</sup> Puede decirse que las tareas de la edad adulta son trabajar y amar.

cuando las tareas del desarrollo amenazan con desbordar los recursos internos y el sistema de apoyo social de una persona. Sin embargo, la mayoría de los estudios todavía no ha descubierto una crisis general en esta edad. Es cierto que algunas personas pasan crisis durante los 40, pero no más que las de que tienen 20, 30, 50 ó 60 años.

No obstante, el modo de responder a los retos y cambios —esperados o no— influye en cómo se siente la persona consigo misma. El estrés puede ser inevitable durante la mediana edad, pero de por sí no produce una baja en el autoconcepto ni en la autoestima. El secreto del «yo» sigue firme cuando, quien padece estrés, puede aliviarlo o soportarlo; cuando, ante la derrota, es consciente de su valor como persona, mantiene buenas relaciones con los amigos y la familia, y enfrenta retos en forma satisfactoria.

La madurez en la edad adulta tiene que ver con la educación recibida, la clase social a la que se pertenece y las exigencias de trabajo. Los adultos con empleos y papeles complejos pueden resolver los conflictos. Por ello, un desafío para nuestra sociedad mexicana es generar fuentes de trabajo adecuadas y educar bien a niños y jóvenes para que, al llegar a la edad adulta, posean una madurez personal que favorezca la madurez comunitaria.

Todo ello presupone el conocimiento de las propias habilidades y limitaciones, y la capacidad de establecer con otros un intercambio de intimidades a través de la amistad; de aceptar y dar amor; de responder sexualmente en forma adecuada, de entregarse a los demás, realizar un trabajo productivo y cultivar las más variadas relaciones sociales.

Cuando se ha mencionado, el trabajo ocupa un lugar primordial en esta etapa y su influjo abarca casi todos los aspectos de la vida de un ser humano, define su posición en la sociedad y, cuando llena sus aspiraciones y expectativas, proporciona una actividad satisfactoria, un medio de expresión de la creatividad y el sentido de pertenencia a un grupo determinado.

El sentido de pertenencia tiene que ver con la idea de «red social», del conjunto de relaciones de cada persona con su familia y amigos. Robert Kahn y Tomi Antonucci hablan del «convoy» como una red social que acompaña a lo largo de la vida; las relaciones familiares casi siempre son persistentes y algunas amistades pueden durar décadas. Estas redes dan un apoyo social formado por una compleja combinación de afecto, seguridad y ayuda.

Indudablemente, uno de los elementos claves que diferencian a aquellos adultos que venan los obstáculos de la vida con facilidad, de quienes no lo hacen, son los lazos que han creado y mantenido. El número mínimo de vinculaciones <sup>7</sup> genuinamente centrales requeridas para la salud y el desarrollo es uno: un confidente, una relación marital satisfactoria, un amigo... parece ser la necesidad básica irreducible. Quienes carecen de ello, están más propensos a enfermarse, a morir pronto y a presentar problemas emocionales <sup>8</sup>. Y, quienes

<sup>7</sup> La teoría de la vinculación es un país describir como las relaciones amorosas como las venables desvinculaciones de la madurez: la muerte de algún familiar, de los amigos, el divorcio u otras pérdidas.

<sup>8</sup> La falta de una relación de este tipo es lo que Aronno Royo Marín llama la *soledad del corazón*. Se trata de (...) la soledad total y definitiva del que no tiene absolutamente a nadie en este mundo que pueda acompañarle o consolarle en su dolor (...). En la soledad total, absoluta, definitiva, sin ninguna esperanza por muy remota que sea. *Nada se mueve, nada se espanta*. p. 59

sólo tienen una de tales relaciones, corren un riesgo mayor de tener problemas si pierden a esa persona.

Existe una diferencia cualitativa entre el tipo de apoyo que los adultos reciben de los miembros de la familia y del recibido por parte de los amigos. Si consideramos los tres elementos básicos de solidaridad social —afecto, seguridad y ayuda— es posible que la familia (padres, abuelos, hermanos) sea la fuente primaria de ayuda, en tanto que los amigos proporcionan afecto y seguridad.

La vinculación central para un adulto es normalmente un esposo (a). Con el tiempo, la mayoría de los matrimonios parecen volverse menos plenos, menos vitales. Aquellos que siguen siendo satisfactorios, sin embargo, son los caracterizados por encuentros más positivos, una mejor interpretación de las señales del otro y una resolución de los conflictos menos agresiva y más íntima.

Las relaciones con los otros miembros de la familia —hijos grandes, padres, hermanos y familiares lejanos— permanecen fuertes durante la edad adulta, con un contacto frecuente. Para la mayoría de los adultos, tales contactos parecen surgir del placer, no de la obligación. Los tipos de ayuda y asistencia brindados a los miembros de la familia o recibidos de ellos, cambian durante el ciclo de la vida familiar. La generación intermedia, con hijos adultos y padres ancianos, brinda más ayuda de la que recibe. Otros grupos tienden a recibir más de lo que dan.

Los amigos se seleccionan con base en las afinidades y se mantienen debido a la semejanza continua y a la reciprocidad

percibida. El mayor número de amigos y las amistades más íntimas parecen presentarse en los primeros y últimos años de la edad adulta. El nivel más bajo está en el punto intermedio o madurez, tal vez como resultado de concentrar la energía en el núcleo familiar y en los papeles de trabajo durante estos años. Esta red social tan importante en la vida de todo ser humano, se fortalece en forma considerable con la presencia de los abuelos.

### FRONTERA ENTRE LA EDAD ADULTA Y LA TERCERA EDAD: CUANDO LAS PERSONAS SE CONVIERTEN EN ABUELOS

Los *abuelos jóvenes*<sup>11</sup> están ubicados en la dimensión temporal de varias familias: la suya, la de sus hijos y, quizá un poco menos, en las familias de origen de sus nueros y yernos. De hecho, con el incremento de la esperanza de vida y el descenso de la fertilidad, ha aumentado, en forma considerable, el número de familias en las que están presentes varias generaciones, pero hay menos personas en cada una de ellas.

Las preocupaciones de estos abuelos, respecto a los hijos, son múltiples: dificultades profesionales, elección de estado, noviazgos, fundación de una nueva familia. En cuanto a sí mismos, cambian sus circunstancias laborales, sus condiciones de salud, etcétera. Todo esto supone una reorganización de ayudas y relaciones familiares más amplias, con nuevos problemas y posibilidades.

<sup>11</sup> Cf. Oliveros F. Otero y Alarcos, José. *Los abuelos jóvenes*, pp. 35 a 44. Según estos autores, un *abuelo joven* es capaz de aprender de toda relación humana, de toda situación y de dar más de sí mismo. Cronológicamente abarca la década de los 50, 60 y tal vez la primera mitad de los 70, aunque esto es variable.

Del modo de vivir de un abuelo, de convivir, de trabajar, de su preparación en distintos órdenes de la vida, de su capacidad cultural diferente, resultará una donación —fruto de cada biografía personal— que habrá de ponerse al servicio de la familia extensa, en especial de los nietos.

El trato con los nietos adquiere distintos matices: desde el simple compañerismo —en la cual hay convivencia, pero no corresponde a los abuelos, directamente, la tarea de educar a los nietos— hasta una cercanía que resulta enriquecedora para ambas partes, y un límite: los primeros tienen una injerencia importante en la vida de los segundos; o bien, la casi total indiferencia, en la que el vínculo afectivo es prácticamente nulo. Los distintos niveles dependen más de la distancia física, la edad y la actitud, que de la clase social o raza. Influye también, de manera importante, la calidad de las relaciones familiares y la presencia o no de afinidad de caracteres.

Los abuelos, con relación a los nietos, a veces son cuidadores, compañeros de juego, historiadores —que hablan de su herencia étnica, la historia familiar y las tradiciones—, o bien, consejeros que les guían y asesoran, modelos del envejecimiento y de posibles ocupaciones... Además de ser una especie de «amortiguadores» entre ellos y los padres (a su vez, hijos de los abuelos), e intervienen para calmar los ánimos y reducir las tensiones. Por todo ello, a menos que los abuelos ejerzan la función de padres, la relación puede ser muy grata.

Estos adultos mayores influyen en sus nietos, de forma indirecta, a través de sus hijos. Así, se constituyen en modelo de habilidades educativas y en un valioso apoyo emocional y económico por su capacidad de otorgar el consejo y la

información oportuna. Para todo ello, es necesario el respeto mutuo que permita una feliz convivencia —de cerca o de lejos— entre abuelos e hijos casados.

En cuanto a las raíces y tradiciones familiares, *los abuelos pueden ser testigos del pasado e inspiradores de sabiduría*. De esta manera, *se convierten en el enlace con lo histórico y rutinario, para vivificar el presente y proyectarlo al futuro*. Todo ello enriquece la cultura y las tradiciones. Por eso, el hombre no sólo el niño, necesita por su misma esencia de la casa, de la familia... y de los abuelos.

Amor de los abuelos, amor agradecido, desprendido, comprensivo y delicadamente exigente. *Amor para caminar con sus nietos* y con otros miembros de la familia extensa, si así lo desean: amor para ver las cosas con agudeza y profundidad, para conocer el corazón y los pensamientos de los nietos, amor para escucharles y para enseñarles a conversar. Amor de abuelos en y desde un espacio humano que ellos han sabido crear para que los hijos y los nietos encuentren allí un oasis de cultura y un refugio <sup>4</sup>.

Lo importante es *no interrumpir nunca ese diálogo maravilloso entre abuelos y nietos; porque en él se cifra el dar-recibir que sustenta y hace pervivir todo acto de amor verdadero*.

<sup>4</sup> Cf. *Ideas*, p. 117.

## PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA VIVIR LA EDAD ADULTA CON MAYOR PLENITUD

Durante la vida adulta, existen claros indicadores que distinguen a las personas maduras e inmaduras. Vale la pena esforzarse en alcanzar la madurez propia de la etapa que se está viviendo. Para ello se recomienda:

- Resolver, al menos parcialmente, los problemas que se van presentando en cada etapa de la vida, para acercarse a la madurez propia de un adulto.
- Asumir con serenidad los cambios —biológicos, psicológicos y sociales— y encauzarlos de la mejor manera, en beneficio de uno mismo y de la sociedad.
- Cuidar la salud, mediante una dieta adecuada, ejercicio, descanso... y evitar excesos y abandonos, para no sufrir los cambios que no son consecuencia necesaria del natural proceso de envejecimiento.
- Aceptar con serenidad los hechos —esperados e inesperados—, como la jubilación, vejez, enfermedad, muerte de un hijo..., conscientes de la transitoriedad de la vida humana y de que es posible conferir un sentido sobrenatural a los acontecimientos (en el caso de personas creyentes).
- Tener tolerancia a la frustración y confianza en los propios recursos, interiores y exteriores.

- Estar «en activo» e interesarse por el acontecer y los proyectos de vida de los hijos.
- Propiciar la comunicación con cada hijo; saber cuándo se requiere estar presente y cuándo no; cuándo hablar y cuándo callar.
- Respetar y saber reforzar la actividad educativa de los hijos casados.
- Descubrir lo valioso de la vida presente (no instalarse en el pasado).
- Dar ejemplo de fidelidad al compromiso conyugal, familiar y social.
- Crear, en casa, una atmósfera de cultura, con apoyos literarios y artísticos.
- «Estar en la vida de los nietos como un amor-refugio, saber y querer escuchar siempre; buscar tiempo para compartirlo».
- Admitir las limitaciones propias de la edad y, a pesar de ellas, cumplir con la propia misión. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V., **Feliz tercera edad**, 2ª edición, EUNSA, Pamplona, 1990.
- BEE, Helen I. y MITCHELL, Sandra K., **El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida**, 2ª edición, Harla, México, 1987.
- CASULLO, Gerardo, **Cautivos en la adolescencia**, Oikos-tau, Barcelona, 1997.
- ERIKSSON, Erik E., **El ciclo vital completado**, Paidós, Barcelona, 2000.
- HOFFMAN, Lois; PAJDS, Scott y HALL, Elizabeth **Psicología del desarrollo hoy**, Volumen 2, Sexta edición, McGraw-Hill Interamericana de España, S.A., 1996.
- JUAN PABLO II, **Carta a las personas mayores**, 2ª edición, Ediciones Paulinas, México, 2000.
- LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa; CRUZ DE GALINDO, Luz María, **Quién fui, quién soy, quién seré. Una guía para educar las etapas de la vida**, Editorial Trillas, México, 2003.
- OLIVEROS I. Otero y ALTAREJOS, José, **Los abuelos jóvenes**, Editorial Minos, S.A. de C.V., México, 1992.
- ORDUÑA ALLEGRI, María Gabriela, **La educación para el desarrollo local. Una estrategia para la participación social**, EUNSA, Pamplona, 2000.
- POLAJNO-LORENTE, Aquilino, **Madurez personal y amor conyugal, factores psicológicos y psicopatológicos**, Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia, Ediciones Realp., Madrid, 1995.

- RODRÍGUEZ, Segismundo., **Salud en el climaterio y menopausia**, 2ª reimpresión, Ediciones Daliar, México., 1999.
- ROJAS, Enrique., **Remedios para el desamor**, Editorial Planeta., México., 1991.
- ROYO MARÍN, Antonio., **Nada te turbe, nada te espante**, Editorial Mimos, S.A. de C.V., México., 2000.

### RESUMEN

La *economía del conocimiento* es un término relacionado con la revolución científico-tecnológica sustentada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Caracterizada por información y conocimiento, aspectos que dejan atrás las viejas formas de hacer de las empresas, enfocadas en el capital y el trabajo. Se reconoce, a sí mismo, el talento de las personas como el activo intangible de los países y de las empresas para diferenciarse en el entorno competitivo actual. La capacidad de identificar y proveer conocimiento es vital en las organizaciones; en este sentido, *e-learning* se presenta como una alternativa viable que ofrece la posibilidad de llegar a más empleados o estudiantes sin las limitaciones geográficas ni de horarios y a un menor costo. Ante este panorama se replantea el rol del docente como facilitador del aprendizaje.

### ABSTRACT

*The economy of the knowledge is a term related to the scientific-technological revolution sustained in the technologies of the information and the communication (TIC). Characterized by information and knowledge, aspects that leave behind the old ways of doing of the companies focused in the capital and the work. It is recognized after if some the talent of the persons as the intangible asset of the countries and of the companies to differ in the competitive current environment.*



*The aptitude to identify and to provide knowledge is vital in the organizations, in this sense and e-learning it presents itself as a viable alternative that offers the possibility of coming to more employees or students without geographical limitations not from schedules and to a minor cost. Before this panorama there rethinks the roll of the teacher as facilitator of learning.*

: *E-learning*; Internet; economía del conocimiento; síncrono; asíncrono; sociedad informacional; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

### CONTEXTO ACTUAL

A nadie escapa la idea de que el mundo está inmerso en un cambio de paradigma global de aprendizaje. Hablamos de la era del conocimiento impulsada por la tecnología de la información, los trabajadores con conocimientos y dominada por las empresas de servicios<sup>1</sup> (figura 1).

### Evolución de la Economía

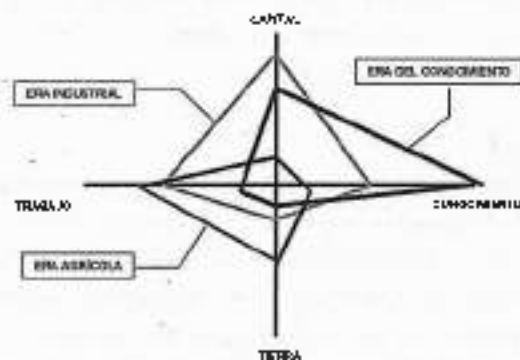


FIGURA 1

<sup>1</sup> BUENO, E. *La economía del conocimiento, la importancia de los intangibles*. p. 33.

El modelo de gestión de la revolución industrial está llegando a su fin, muchos de sus principios y prácticas –exitosos en algún momento– son obsoletos en el entorno competitivo del tercer milenio. Se vislumbra un nuevo modelo donde la competitividad se centra en el aprovechamiento de los *activos intangibles*<sup>2</sup> (anteriormente se gestionaban los *activos tangibles* de la empresa).

Se trata de la evolución hacia el cambio en las fuentes de riqueza: antes basada en los recursos naturales y el trabajo, hoy en el conocimiento y la información. *El verdadero alcance de esta revolución tecnológica se encuentra en las personas y no en las máquinas*, ello impulsa la sociedad del conocimiento.

Otro rasgo esencial de la economía del conocimiento es que ofrece recursos limitados, puesto que la capacidad humana de crear conocimiento es infinita.

La economía, en este sentido, se inmortaliza por que todo depende de capital intelectual<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> En el balance incluye la competencia de las empresas, los comportamientos (estructuras de funcionamiento y la organización administrativa e informática de la empresa) y externos (relaciones con los clientes y proveedores, la reputación e imagen de la empresa); el capital humano (capacidades individuales, las cualificaciones, las destrezas y experiencia de los empleados y directivos de las empresas); el capital estructural (organizativo, innovación y proceso) y el capital cliente (relaciones de la empresa con sus clientes). CASTELLO, E. *Los activos intangibles en la era del conocimiento*, p. 299.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 200.

Los cambios que han dado pie a la nueva era del conocimiento o sociedad informacional<sup>4</sup> responden al impacto de la tecnología, el mercado global, el fenómeno de la desregulación económica, la competencia, los cambios en el empleo y la consideración del conocimiento como el recurso económico clave. Bien lo expresa M. Raieli, en su artículo: «Preparate para la economía basada en el conocimiento»:

Durante los próximos 25 años, vamos a atravesar el triángulo de la Las Ecorondas de la globalización, la transnacionalización y la virtualización.<sup>5</sup>

Lo que acompaña a esta sociedad del conocimiento o era digital, son las actuales redes de comunicación y la tecnología que reducen, en cuestión de días, la divulgación de ideas. Esto otorga un carácter global y vertiginoso a esta nueva revolución.

En total acuerdo con José Manuel Casado, Director Asociado de *Human Performance de Acertare, España*, es posible encontrar un referente histórico de igual magnitud para valorar el impacto que la tecnología de la información está teniendo en nuestros días: si nos remontamos hasta el

siglo XV, concretamente en el año 1450, fecha del descubrimiento de la imprenta de Gutenberg. Medio siglo después, más de dos millones de libros se distribuían en toda Europa, lo que hizo que un número mayor de personas conocieran de otras experiencias y de otros lugares. En cuanto se ponen en contacto personas con conocimientos y se comparten experiencias, nace la Modernidad y se produce un cambio cualitativo en la organización social y del trabajo, y en la historia de la especie humana.<sup>6</sup>

Actualmente se están produciendo cambios de igual magnitud, se habla de revolución porque supone un cambio sustancial en el estado de las organizaciones.

La etiología de este fenómeno la encontramos en la convergencia entre las computadoras, comunicaciones y contenidos, lo que está produciendo una auténtica revolución en el aprendizaje y gestión del conocimiento social y empresarial.

En este comienzo de siglo, las nuevas tecnologías nos ofrecen soluciones innovadoras que cuestionan las respuestas tradicionales y, por supuesto, los modelos de formación y aprendizaje de las instituciones educativas y las empresas.

La nueva forma de organización exige estrategias de actuación distintas a las pasadas. Así, *el mercado de la formación está cambiando de manera radical*. De la formación en el aula (básicamente presencial, donde se observa el proceso

<sup>4</sup> Generalmente se habla de la sociedad de la información, pero se trata de la diferencia que hace Castells (1997) entre esta y la sociedad informacional. La primera destaca el papel de la información en la sociedad, mientras que la segunda hace referencia a la forma específica de organización social en donde la generación, procesamiento y transmisión de la información se concentran en flujos de productividad y poder. GROS, E. *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, p. 20.

<sup>5</sup> Cf. CASTELLO, E., *Los activos intangibles en la era del conocimiento*, p. 202.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 33.

básico de enseñanza aprendizaje profesor/alumno), se está pasando al tele-aprendizaje (formación basada en la tecnología).

Según datos de IDC<sup>1</sup>, «en 1998 la formación presencial con instructor suponía el setenta y siete por ciento del mercado y en 2004 se estima que esta cantidad será sólo del treinta y cinco por ciento». Esta misma fuente estima que el sector *e-learning*, en Europa, crecerá a un ritmo cercano al cien por cien anual, hasta alcanzar los 4.000 millones de dólares en 2004.

Además, IDC observó que en el período de 1996 a 2002, frente a la formación vía Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) —con un incremento estimado del 33,6% o la formación a distancia con un 4,3%—, tanto la formación basada en Internet como en Intranet<sup>2</sup>, alcanzó crecimientos estimados del 163% y 135%, respectivamente.

Esta situación ya está siendo valorada por los gobiernos de los países que ven, en ella, una oportunidad para aplicarla y mejorar el sistema educativo. Ejemplo de esto es lo que ocurre en Europa, donde la Comisión Europea acaba de aprobar un plan de acción de *e-learning* que adapta los sistemas de educación a las nuevas tecnologías (figura 2). Es el programa PROMETEUS Max<sup>3</sup>, que es la promoción multimedia de acceso a la educación y capacitación en la sociedad europea.

<sup>1</sup> International Data Corporation (1998/2003).

<sup>2</sup> Sistema de comunicación interna, como una red privada, la cual emplea tecnología desarrollada para Internet.

<sup>3</sup> Comunicación PROMETEUS, 25 de septiembre 2002, París.

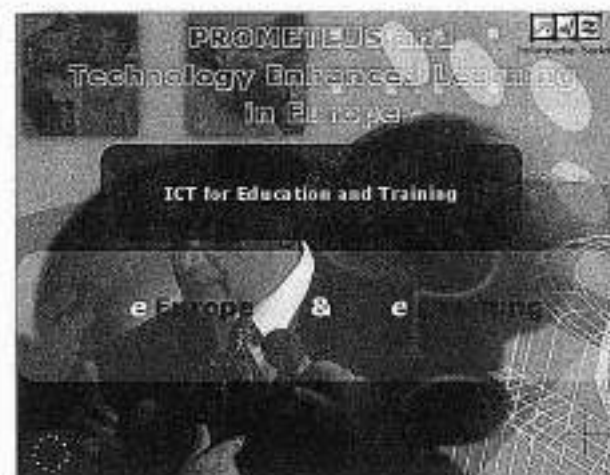


FIGURA 2

Sin ir muy lejos, también en México se está poniendo en marcha el programa *e-México*, proceso de intercomunicación para todo el país con la idea de que estas nuevas tecnologías de información y comunicación lleguen a todos los sistemas educativos. Para terminar de contextualizar, cabe apuntar que el uso de las tecnologías para facilitar el aprendizaje no es algo nuevo de alguna manera, han sido usadas durante años en distintos campos del conocimiento. Ejemplo de algunas formas de apoyar el aprendizaje utilizando tecnología es la educación por correo, o la educación a distancia; en México, en los años 70, se llevó a cabo el proyecto de tele-secundaria para que las poblaciones más alejadas pudieran tener acceso a la educación, la educación a distancia.

Los rasgos diferenciadores entre la utilización de las tecnologías de la información y comunicación de entonces y las de ahora se resumen como sigue:

- Una de las grandes diferencias es que en la nueva era de *e-learning* –con la utilización de Internet a la cabeza–, el protagonista de su formación es el propio alumno o aprendiz. El poder se pasa del profesor o instructor, al alumno o empleado que aprende.
- En definitiva, el aprendizaje comienza a ser responsabilidad de quien aprende, como es responsabilidad de las instituciones educativas, en concreto de las universidades y de las empresas el proveer los contenidos, los soportes y la metodología adecuados para que sus colectivos puedan mejorar los conocimientos y habilidades profesionales fundamentales.
- La ruptura de la concepción fija espacio/tiempo –donde el aula existía como única alternativa para que surgiera el aprendizaje–, está cambiando. Actualmente el alumno distribuye su esfuerzo en consonancia con su contexto y modo de vida, esto nos lleva a una modalidad de aprendizaje más flexible, más abierta.
- Otro de los aspectos a destacar es la *formación continua del alumno o aprendiz*. No cabe ya la idea tradicional de que al cabo de 20 años de formación, concluida desde la infancia, la persona es completamente apta para desempeñar su rol social. Los cambios tan acelerados en todos los ámbitos de la vida humana actual, con su consecuente incertidumbre, no dejan margen para pensar en el esquema tradicional. Para sobrevivir hay que aprender a aprender a lo largo de toda la vida. Tanto el *saber aprender* como el *saber hacer*, son las claves para mejorar la competitividad<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> CASTELLO, E., *Los activos intangibles en la era del conocimiento*, p. 220

- La *adquisición de más conocimientos y habilidades*, con menos tiempo, esfuerzo y una mayor formación paralela a la realidad del mercado laboral se convierten en un factor crítico de éxito.
- En el nuevo paradigma, los aspectos clave son *aprendizaje, desempeño e innovación*. A este respecto, nos remontamos a la idea de Paper acerca de que el uso de las tecnologías de la información y comunicación suponen una ruptura con los métodos tradicionales de enseñanza, lo cual debe servir para la innovación educativa<sup>9</sup>.
- Finalmente, una idea que engloba a las anteriores es que *cada persona se convierte en gestor de su propio aprendizaje*, como afirmamos al principio, tomando en cuenta su contexto personal o profesional.

## ¿QUÉ SIGNIFICA ?

¿Pero qué es todo esto? ¿Qué es lo que está pasando para que todo el mundo dirija la vista a este fenómeno? ¿Es una moda o es algo más? ¿Es un medio que conduce verdaderamente al aprendizaje? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas? ¿El uso de esta tecnología de comunicación desplazará el papel de los profesores y, por ende, el de las instituciones educativas?

<sup>9</sup> CROSS, R. *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, p. 25.

¿Cómo pueden beneficiarse las empresas al utilizar este nuevo enfoque de aprendizaje? ¿verdaderamente resolverá la insuficiente oferta educativa que están enfrentando los gobiernos? ¿Cuál es el costo/beneficio de utilizar esta tecnología?

Éstas y muchas otras cuestiones están, según su contexto, en la «cabeza» de muchas organizaciones (llámense gobierno, empresas, instituciones educativas y las universidades, por supuesto).

Es menester adentrarnos en su significado, evolución, implicaciones en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, el impacto en el ámbito empresarial y educativo, concretamente en las universidades en general y en nuestro país en particular.

*E-learning es un sistema que canaliza información y conocimientos a través de sistemas y aplicaciones basadas en Internet y de fácil acceso mediante computadoras personales.*

El propósito es que:

«Cada persona, en cualquier momento, desde cualquier lugar y a la velocidad exigida por el negocio, pueda realizar las acciones formativas necesarias para desarrollar las competencias que le permitan alcanzar un rendimiento óptimo en su trabajo»<sup>17</sup>.

Es un aprendizaje que se produce vía electrónica e incluye: Internet, Intranet, emisión por satélite, audio/video, TV interactiva y CD-ROM. Podríamos pensar en *e-learning* como

<sup>17</sup> CASADO, J. M. «La revolución del aprendizaje: experiencia de la Impartida al *e-learning*», *Boletín de Estudios Económicos*, Vol. XVI, No. 373, Bilbao, p. 341.

un sinónimo de aprendizaje basado en recursos informáticos y para la conectividad.

Bearriz Fañholie contextualiza las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), en el ámbito educativo. Las define como «las propuestas electrónicas comunicativas que organizan el entorno pedagógico diseñando proyectos educativos interactivos y que trascienden los contextos físicos, fijos e institucionales con la finalidad de hacerlos accesibles a cualquiera, en cualquier tiempo y lugar»<sup>18</sup>.

La demanda por este tipo de aprendizaje se caracteriza por la pruritud con la que los conocimientos se hacen obsoletos; ello conlleva la imperiosa necesidad de formación «justo a tiempo» (*just-in-time*), de métodos rentables para atender las necesidades de conocimientos de personal disperso en todo el mundo, ya que la movilidad geográfica fuerza la necesidad de crear nuevos modelos de aprendizaje de fácil acceso y altamente flexibles.

Lo que ocurre en el entorno laboral, podemos extrapolarlo al ámbito de la educación superior. A un ritmo quizá menos acelerado<sup>19</sup>, pero los requerimientos de los alumnos serán similares en tanto que, llegado el día, deberán insertarse en ese entorno laboral, adecuándose a las exigencias de las organizaciones para desarrollarse profesionalmente y competir.

<sup>18</sup> FAÑHOLIE, B., *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*, p. 10.

<sup>19</sup> De acuerdo con Begona Gross (2000), las innovaciones tecnológicas tardan más tiempo en ser digeridas en el ámbito educativo que de los sectores adscritos a la resistencia al cambio en los profesores pues, desde, en principio, si estas traen beneficios constatados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por el lado de la oferta constatamos que Internet se ha convertido en algo estándar en el trabajo y en el hogar; las tecnologías digitales permiten la creación de materiales con alto contenido pedagógico, interactivo y rico en medios. El aumento del ancho de banda y la presencia de plataformas de aprendizaje adecuadas hacen de *e-learning* una opción interesante.

Desde el punto de vista de las políticas educativas gubernamentales y ante la excesiva masificación de la educación superior, ésta es una alternativa a considerar para responder a la demanda educativa. En este sentido, además de la oferta tradicional, las universidades virtuales son una excelente opción<sup>13</sup>.

Como ya mencionamos, el nuevo paradigma coloca al estudiante en el centro de un proceso continuo, descubriendo tres aspectos esenciales en el ciclo de desempeño: aprendizaje, desempeño e innovación.

Resaltaremos que la formación continua introduce un punto importante: cada vez más, las universidades cuentan entre su alumnado a los adultos, lo que implica un nuevo tratamiento para los mismos dentro del contexto universitario.

También, podemos señalar que la formación con tecnologías de la información y comunicación (TIC) permite la colaboración e interacción entre los alumnos o empleados que se están formando, ya que los entornos tecnológicos que se van

<sup>13</sup> Por oferta tradicional entendemos la en las aulas instalaciones dentro de los campus, bibliotecas, cafeterías, librerías, aulas, entre otros. Donde la educación es presencial.

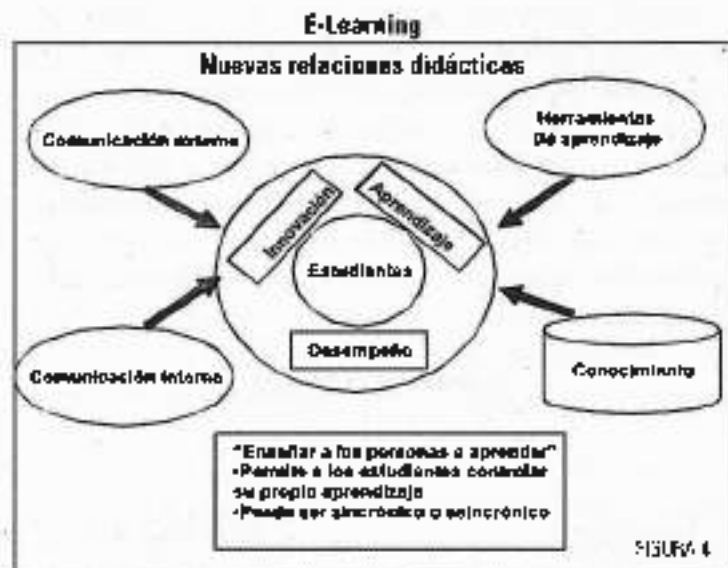
creando permiten recrear contextos deslocalizados, escenarios repletos de imágenes, datos, sonido, entre otros, donde pueden realizarse estudios de casos, historias, simulaciones de negocio, video, ayudas, tutorías personalizadas, grupos de discusión, boletines, etcétera.

El nuevo paradigma de formación pretende sustituir a la enseñanza tradicional por un esquema de aprendizaje mediante la aplicación de innovadoras técnicas de formación *e-learning*, *Online training*, *e-training*, entre otras- y, además, permite integrar la formación con la gestión del conocimiento, creando valor mediante una mayor accesibilidad a mejores contenidos, una distribución en la responsabilidad de creación y gestión de los mismos, fomentando su utilización y aplicación por parte del individuo, a través de los diversos grupos (Figuras 3 y 4).



FIGURA 3

De la figura 3 se desprende que la educación en su formato tradicional es netamente presencial, mientras que en la figura 4 se representa el modelo *e-learning* el cual se apoya en nuevos esquemas de gestión del conocimiento basados en nuevas relaciones didácticas, pues desaparecen las limitaciones geográficas (espacio) y de tiempo, desarrollándose un aprendizaje sincrónico<sup>11</sup>.



**EVOLUCIÓN DE LA TECNOLOGÍA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE**

Una cuestión fundamental es el vertiginoso desarrollo de la tecnología; quizá si lo miramos bajo la óptica actual, sus orígenes parecerán primitivos y rudimentarios. Lo destacable es la evolución de la informática desde el punto de vista del usuario.

<sup>11</sup> Aprendizaje en el cual la interacción alumno/profesor ocurre en tiempo real; la información se recibe al instante.

Existen formas de comunicación más intuitivas y naturales, las *Interfaces*<sup>12</sup> iniciales con 3,270 caracteres de un paso, en apenas una década, a entornos *Windows* y *Macintosh*, y sus posteriores aplicaciones basadas en *interfaces* gráficas de usuario<sup>13</sup>. Podríamos continuar una larga lista de innovaciones en el campo de la informática pero no es el objetivo a perseguir, más bien intentamos examinar cómo ha sido su desarrollo en el ámbito educativo.

De la mano de Beatriz Gross (2000) realizaremos una breve semblanza de la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en la educación.

Las primeras incursiones de las computadoras en la enseñanza se caracterizaban por el desarrollo de programas informáticos cuyo soporte a la función tradicional del profesor: la transmisión de conocimientos. Por tal motivo, la mayoría de las aplicaciones se centran en la enseñanza asistida por computadora. A esta base le siguió el denominado proyecto: *Programmed Logic for Automatic Teaching Operation* (PLATO), realizado por la Universidad de Illinois, éste proponía el uso de computadoras a través de redes, la idea era que los profesores diseñaran sus propios programas, a partir de un lenguaje de autor.

En la década de los 80 se intensifican las actividades en torno al uso de las computadoras, gracias a la aparición de las computadoras personales. También en este sentido hubo avances en el diseño y producción de *software* educativo;

<sup>12</sup> Zona de comunicación o de intercambio de información.  
<sup>13</sup> *Interface* es un ordenador el cual utiliza iconos e imágenes. Fernández, J. Implantación de proyectos de formación... p. 141.

ejemplos de éstos, son los procesadores de textos, las hojas de cálculo y los programas de diseño gráfico.

Otro cambio fue la aparición del lenguaje LOGO, lenguaje de programación especialmente diseñado para uso escolar. Acompaña a la evolución de este *software* y *hardware*, el soporte institucional. La mayoría de los gobiernos introducen planes para informatizar la enseñanza. Este período se caracteriza por la gran cantidad de publicaciones dedicadas al uso de la tecnología informática en la enseñanza.

En los 90 se consolidan los avances anteriores: los gobiernos destinan recursos exorbitantes pero la responsabilidad de la implantación o formas de uso se traslada a las instituciones educativas. La tecnología continúa evolucionando y esta década se caracteriza por la tecnología multimedia, el desarrollo del disco compacto (CD-ROM) y las redes de comunicación. En cuanto a la producción de *software* surge un cambio: ahora, esta función se centra en la forma de organizar el contenido. La importancia de la producción multimedia radica en permitir la interacción persona-máquina, además puede procesarse información casi en cualquier formato: música, voz, gráficos, fotografías, animación y vídeo.

A mediados de la década pasada surge la utilización de redes de comunicación donde la computadora –como sistema de acceso a la información y comunicación– cobra gran relevancia.

Como lo hemos venido mencionando, en este inicio de milenio, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de la tercera ola<sup>2</sup> ha alterado significativamente las formas de comunicación y organización. Hoy

podemos adentrarnos en la llamada «realidad virtual», con un enorme impacto en la enseñanza, involucrando programas de simulación y juegos informáticos. En el cuadro 1, se muestran desde los inicios hasta nuestros días, la evolución de la tecnología y el modelo pedagógico de aplicación que lo ha sustentado, el tipo de aplicaciones y modelos instructivos.

ÉPOCA	TIPOS DE PROGRAMAS	FUNCIÓNES PEDAGÓGICAS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	MODELOS INSTRUCTIVOS
Años 60	Centrado en el uso por computadora (EBC), primeros programas (álgebra, aritmética y geometría).	Individualización del proceso enseñanza-aprendizaje.	Conductismo.	Aprendizaje basado en la exploración individual.
Años 80	Educación, aritmética y geometría; LOGO, microprogramas: programas como hojas de cálculo, presentaciones de texto, bases de datos, etcétera.	Primaría aplicaciones grupales, la computadora como elemento instruccional.	Cognitivismo. Constructivismo.	Aprendizaje basado en el descubrimiento y representación de la información. Aprendizaje en el descubrimiento.
Años 90	Hypermedia, Multimedia, Hipertexto, Redes de comunicación, INTERNET.	Búsqueda de la integración curricular.	Constructivismo.	Aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento.
Inicio siglo XXI, Siglos de conectividad.	INTERNET, Entorno, lecciones virtuales, entornos virtuales, etcétera.	Desarrollo de entornos globales. El alumno es parte de su propio aprendizaje.	Teorías situadas del aprendizaje. Constructivismo.	Aprendizaje colaborativo, ZOP, explorar y aprender.

CUADRO 1

<sup>2</sup> Expresión acuñada por Alvin Toffler en su libro: *La tercera ola*. Nuestra civilización ha pasado de la «primera ola», asociada con la agricultura, a la «segunda ola», asociada al desarrollo industrial y estas se superponen la tienen una asociada con individuos capaces de utilizar tecnologías más sofisticadas, y el desarrollo de nuevos modelos para responder a los retos en la sociedad del conocimiento. Toffler, A., *The third wave*, Bantam Books, New York, p. 289.



## LA NUEVA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

En uno de los capítulos del libro *La edad de la insensatez*, de Charles Handy, este afirma que ante los cambios hay que re-*reinventar* la educación:

«Si realmente el cambio es aprendizaje y las organizaciones eficaces necesitan cada vez más gente inteligente, si las carreras son más breves y más variables, sobre todo, si crece el número de personas que necesitan ser autosuficientes durante la mayor parte de sus vidas, entonces, la educación tiene que convertirse en la inversión más importante, que le permita a cualquier persona manejar su propio destino»<sup>8</sup>.

Lo anterior nos da pie para intentar comprender por qué la educación necesita cambiar en su fondo y en su forma. El cómo hacerlo es lo que este autor nos aconseja, a través de la «reinvención» de la forma actual en que se imparte la educación en instituciones educativas, universidades y empresas.

No hay que olvidar que estas nuevas tecnologías, como en otros momentos del desarrollo de la humanidad, constituyen *medios* para lograr unos  *fines*, básicamente los de formación y mejoramiento humanos.

Esto significa que *las nuevas tecnologías, por sí mismas, no constituyen garantía de eficacia desde el punto de vista pedagógico*. Todo depende de la opción y conceptualización pedagógica en la selección de una herramienta tecnológica.

Antes de conectar a personas via Internet o usar materiales (como CD-ROM, o simulaciones), será necesario preguntarnos qué

fines educativos y qué objetivos didácticos se desean alcanzar en una situación específica de enseñanza-aprendizaje-evaluación; para acoplarlos con qué contenidos puntuales y para qué usuarios en particular, entre otras muchas consideraciones.

No obstante lo anterior, la utilización de las tecnologías de la información y comunicación ofrecen ventajas sobre otros medios tradicionales de transmitir conocimiento, tales como

- Capacidad de impartir formación de manera descentralizada, incluso desde el hogar o trabajo: cada estudiante puede realizar cursos planeados de manera independiente y a su propio ritmo.
- Normalización de los contenidos formativos y facilidad de actualización.
- Difundir a gran escala, estrategias educativas antes sólo aplicables a grupos pequeños.
- Uno de los mayores beneficios es la interactividad, según lo expresa J. Manuel Casado es: «La interactividad es uno de los principios fundamentales necesarios para la reforma del sistema educativo incluso para expertos de la talla de Cooley Delacouré»<sup>9</sup>.
- Capacidad de generar capacidades de liderazgo en los nuevos docentes, en sus nuevos roles. Surgen los procesos de mentoría, tutoría o lo que en idioma inglés se denomina: *coaching, counseling y mentoring*.

<sup>8</sup> CASADO, J.M., «La revolución del aprendizaje organizativo: de la imprenta al e-learning», *Boletín de Estudios Económicos*, No. LVII, No. 173, p. 355.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 354.

Lo anterior nos lleva al último punto que nos interesa rescatar por la inquietud que estas tecnologías han generado en el ámbito docente: ¿sustituirán al docente? O en el extremo: ¿questionan la supervivencia de las instituciones educativas, como la Universidad?

### EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ANTE LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Es indiscutible que el nuevo paradigma nos lleve a preguntarnos: en un entorno de aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación, ¿peligra el papel del profesor como autoridad del conocimiento?

Es un hecho que el rol del docente se relaciona con la transmisión de información, la dirección de las actividades de los estudiantes y la función de expertos en la materia a impartir.

El papel del profesor como autoridad del conocimiento o como mediador de la información, parece encontrarse en peligro ante una infinidad de fuentes de información alternativas a las proporcionadas por él y, además, de fácil acceso para los estudiantes: utilización de Internet y de otros recursos multimedia, en la mayor parte de entornos de aprendizaje, a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

De lo anterior observamos un aspecto importante: *el profesor ya no es el único e indiscutible poseedor de la información, es vital aceptar este hecho para adaptarnos al nuevo paradigma. De ahí la necesidad de generar conciencia sobre*

*las capacidades de adaptación y servicio, las cuales darán cabida al docente en este nuevo milenio. Ésta es, también, una oportunidad para que los profesores puedan atribuir un sentido profesional de progreso y desarrollo continuo a su práctica docente.*

La definición de enseñar implica una serie de actividades intencionales y planificadas llevadas a cabo con el objeto de promover la construcción de los aprendizajes. De aquí se desprende una idea clave: cuando enseñamos, los docentes facilitamos un conocimiento a través de la mediación.

Es precisamente la mediación o andamiaje<sup>4</sup> (también llamado *scaffolding*) el aspecto clave en la evolución de la función docente ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La función docente implica ciertos elementos:

- Preparación disciplinar: el profesor es un experto de su área.
- Preparación curricular: es perfecto conocedor de todo el proceso de diseño a escala institucional, de la facultad y el de su materia.

<sup>4</sup> Andamiaje (*scaffolding*), concepto de Jerome Bruner basado en la idea de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, la cual permite explicar la función, tanto de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos. Implica que las intervenciones técnicas del profesor deben mantener una relación íntima con el nivel de competencia en la zona de aprendizaje significativo por el alumno, así el control sobre el aprendizaje es cedido y trasladado progresivamente del docente al alumno. DÍAZ-BARRIGA, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, p. 525.

- La **autofornación**, implica la **preparación para el cambio**, es la **actualización docente**.
- **Sentido ético** sobre la importancia de su labor
- Ser un **experto conozedor del grupo de participantes**. En este sentido, debe identificar: ¿cuáles son sus ideas previas?; ¿qué son capaces de aprender?; su estilo de aprendizaje, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas; sus hábitos de trabajo y las actitudes y valores manifestos ante el aprendizaje.
- Ser un **estratega** en su clase, lo cual implica diseñar y construir estrategias innovadoras, flexibles, adaptables a cada momento y cuya eficacia experimenta y evalúa.

Con base en lo anterior, las características de la función docente son:

- Conocimiento de los procesos técnicos de su asignatura.
- Investigación, proceso científico de adquisición de nuevos conocimientos.
- Interdisciplinaria: experto en las cuestiones sociales y culturales, y su correspondiente contextualización en la práctica.

La profesionalización de la función docente implica:

- Innovación educativa.
- Investigación educativa.
- Perfeccionamiento docente.
- Documentación sobre la acción docente.

A continuación identificamos algunos roles a seguir por los profesores para dar respuesta a las demandas de los alumnos en la sociedad del conocimiento:

El *profesor discente* en clase. Los profesores están comenzando a aceptar a los estudiantes como profesores, pues éstos pueden ser mejores en determinados aspectos y están dispuestos a aprender con ellos y de ellos: muy a menudo, los papeles entre alumno y profesor se interambian, sobre todo si los primeros tienen más experiencia en el uso de las nuevas tecnologías. Este espíritu de colaboración conduce a las partes a adquirir competencias en tecnologías de la información y la comunicación.

El *profesor tutor*: dentro del proceso de aprendizaje, el papel de tutor es una de las piedras angulares y goza de un amplio reconocimiento. El papel del tutor no es sólo el del experto en la materia, quien sugiere actividades de aprendizaje, resuelve problemas y actualiza los contenidos.

Específicamente, en los debates en línea, el tutor<sup>20</sup> facilita la comunicación. Pueden distinguirse los siguientes papeles:

- El tutor con un modelo: estimula al estudiante creando materiales y situaciones para un aprendizaje activo.
- El tutor -entrenador personal-, consultor, árbitro, asesor y -ayuda en línea-.

<sup>20</sup> En ocasiones, puede no ser el mismo profesor.

- El tutor andamiaje: más bien, un guía y monitor, éste reúne a las partes como un gestor, un proveedor de servicios o un intermediario.

El *profesor que colabora con los estudiantes*. Existen numerosas actividades basadas en las TIC: en éstas, la estrategia pedagógica consiste en el aprendizaje basado en proyectos. En dichas actividades, los profesores tienden a participar en pie de igualdad con los estudiantes.

El *profesor productor*. El profesor produce material didáctico fundamentalmente en formato electrónico o proporciona datos a productores profesionales.

El *profesor investigador*. Existe una tendencia en la evolución profesional de los profesores, la cual propugna la idea del profesor como investigador de sus propias experiencias educativas; esto es una manera de reflejar y aprender las innovaciones realizadas en el aula, pues las herramientas y productos de las TIC forman parte de numerosas innovaciones en las aulas. Los profesores, por sí solos o en colaboración con los investigadores en educación, son capaces de utilizar los resultados de la investigación para ayudar en la planeación y la mejora de las experiencias de aprendizaje de los alumnos con las TIC, y para adecuarlas a sus necesidades dentro del marco del programa de estudios del centro docente.

El *profesor en formación permanente en TIC*. La alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación constituye el primer paso en el desarrollo profesional de los profesores. Los profesores participantes en las innovaciones de cualquier tipo –y en particular, en las innovaciones con

TIC–, participan más fácilmente en acciones de formación sobre innovaciones pedagógicas y técnicas.

El *profesor miembro de un equipo de profesores*. En algunas *e-aulas*<sup>2</sup> dispersas, los profesores son miembros de un equipo de profesores y no actúan de forma individual sino colegada. Ello se debe a la complejidad de los cursos en colaboración, como los internacionales u otros acuerdos de aprendizaje de este tipo.

Llegados a este punto queremos puntualizar sobre los papeles de los profesores y los estudiantes interdependientes. Si los papeles del profesor son los de moderador, tutor, los alumnos han de ser autónomos y buscar de forma activa la información pertinente. El papel de un estudiante independiente es fruto del ejercicio de un papel menos dirigista por parte del profesor; ello eleva el nivel de responsabilidad de los estudiantes en el aprendizaje.

Los papeles de los estudiantes parecen depender de: a) el método pedagógico utilizado en el aula; b) los papeles desempeñados por el profesor; y c) los compañeros de clase. Algunos de los papeles identificados son:

El *estudiante profesor*. El aprendizaje social y activo puede fomentarse por medio del uso de las TIC. Los nuevos conceptos pedagógicos permiten a los estudiantes comprender el papel del profesor como alguien más activamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>2</sup> Se refiere a un salón de clase con toda la infraestructura tecnológica para ser utilizada como entorno virtual.

**El estudiante colaborador.** Los estudiantes colaboran con otros estudiantes y el profesor en actividades educativas basadas en proyectos. Se trata de un aspecto importante para el aprendizaje electrónico si el tutor quiere romper el aislamiento de los estudiantes en línea que trabajan individualmente.

**El estudiante cooperador.** Los estudiantes trabajan en equipos y éstos pueden desempeñar diversos papeles (por ejemplo, dirigir el grupo, desempeñar funciones de experto, moderador, dar apoyo moral, registrar las informaciones, entre otros).

En general, en la formación a través de *e-learning* los estudiantes tienden a adoptar un papel más activo, motivado, profundo y autocontrolado en el aprendizaje. La tendencia es hacia un aprendizaje más en colaboración que un aprendizaje individual. Los profesores tienden a pasar de un papel tradicional a un papel de *facilitadores del aprendizaje*.

Para finalizar, nos remitimos a las palabras de Handy<sup>9</sup>:

-El aprendizaje es algo que sucede toda la vida, a menos que lo impidamos. Por lo tanto, las organizaciones necesitan conscientemente convertirse en organizaciones de aprendizaje, lugares donde el trabajo es una comunidad, donde las personas van creciendo mientras trabajan.

<sup>9</sup> Autor de *La edad de la insensatez*. CASADO, de la revolución del aprendizaje organizativo de la imprenta al *e-learning*. *Boletín de Estudios Económicos*. Vol. LVII, No. 173, p. 366

## CONCLUSIONES

El nuevo paradigma global de aprendizaje impulsado por la tecnología de la información en la sociedad del conocimiento, surge como respuesta a un entorno de gran incertidumbre, donde la piedra angular para la subsistencia es la competitividad de los países, las empresas y las personas.

El valor del conocimiento de las personas es el carácter diferenciador en la sociedad actual, por eso la formación y el aprendizaje son claves para competir.

Es menester reconocer que la formación en el futuro no será como la hemos conocido (basada en el aprendizaje tradicional donde el estudiante es el sujeto pasivo y el profesor es el poseedor de la verdad absoluta). En el futuro, la formación será integral, bajo un esquema de creación y mantenimiento del cuplo de las personas en la sociedad del conocimiento. Así, la formación continua será la inversión más rentable que puedan realizar las empresas y los individuos.

Finalmente, no debemos olvidar que estas nuevas tecnologías – como en otros momentos del desarrollo de la humanidad – constituyen medios para lograr unos fines, básicamente los de formación y mejoramiento humanos.

Esto significa que las nuevas tecnologías, por sí mismas, no constituyen garantía de eficacia desde el punto de vista pedagógico. Todo depende de la opción y conceptualización pedagógica en la selección de una herramienta tecnológica concreta.

Antes de conectar a personas via Internet o usar materiales como CD ROM, o simuladores, será necesario preguntarnos qué fines educativos y qué objetivos didácticos desean alcanzarse en una situación específica de enseñanza-aprendizaje: evaluación, para acoplarlos con qué contenidos puntuales y para qué usuarios en particular, entre otras muchas consideraciones ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, V. y LAZARO, M. A., **Calidad de la Universidades y Orientación Universitaria**, Málaga, Ediciones Aljibe, 2002.
- BAENA, G., **Calidad y educación superior, retos para el tercer milenio**, México, Arie Praticum, 1999.
- BAENA, G., **Calidad Total en la Educación Superior**, México, Universidad Latinoamericana, 1992.
- BARAJAS, M y SCHUEERMANN, F., **Critical indicators of innovative practices in ICT-supported learning**, (DOC) Indicadores fundamentales de las prácticas innovadoras en el aprendizaje con apoyo de las TIC, presentado en la Conferencia PROMETEUS, celebrada en París los días 29 y 30 de septiembre de 2002. Originalmente publicado en: (<http://www.elearningeuropa.info/>).
- BUENO, E., **La economía del conocimiento, la importancia de los intangibles**, Madrid, ICEE, 1999.
- CASADO, J. M., **La revolución del aprendizaje organizativo: de la imprenta al e-learning**, **Boletín de Estudios Económicos**, Vol. LVI, No. 173, Bilbao, Ediciones Deusto, 2001.
- CASTELLO, E., **Los activos intangibles en la era del conocimiento**, **Boletín de Estudios Económicos**, Vol. LVII, No. 176, Bilbao, Ediciones Deusto, 2001.
- DÍAZ-BARRIGA, F., **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista**, México, Mc Graw Hill, 2002.
- FAINHOLC, R., **Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza**, Argentina, AIQUE, 1998.
- FERNÁNDEZ, E. I., **Implantación de proyectos de formación**, México, Aléomega, 2004.

- GROSS, B., **El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza**, Barcelona., Gedisa . 2000
- HARGREAVES, A., **Profesorado, cultura y posmodernidad**, Madrid, Morata., 1999.
- MILLÁN, A., RIVERA, R., y RAMÍREZ, S., **Calidad y efectividad en instituciones educativas.**, México., ITESM-Trillas , 2001
- RUIZ, C., **El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento.**, México., Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANHES., 1997.
- SAKAIYA, T., **Historia del futuro, la sociedad del conocimiento.** Chile , Editorial Andrés Bello., 1994
- SEGOVIA, O. F. y BELTRÁN L. J., **El aula inteligente, nuevo horizonte educativo** . Madrid., ESPASA., 1999.
- TIFFIN, J. y RAJASINHAM, L., **En busca de la clase virtual, la educación en la sociedad de la información** . España., Paidós., 1997.
- TOFFLER, A., **The third wave.**, New York., Bantam Books., 1990.

## UN CONCEPTO CLAVE PARA APLICAR EXITOSAMENTE LAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN: LOS NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

*Ramón Ferrero y Anthony J. DeNapoli*

### RESUMEN

La intención de este trabajo es presentar un concepto generalizador y nodal que permita, tanto en el plano teórico como práctico, resolver ciertas contradicciones que se confrontan al emplear las tecnologías de la educación. En ocasiones, estas contradicciones contraponen la enseñanza a distancia con la educación presencial, y limitan el empleo de las tecnologías a un tipo u otro de aprendizaje. Y lo que es peor se pretende desconocer el código de comunicación propio de cada recurso tecnológico y los principios didácticos necesarios a cumplirse para que la tecnología seleccionada sea el medio para el logro de los objetivos educativos planteados.

### ABSTRACT

*The purpose of this work is to present a generalizing and nodal concept that allows, in theory and in practice, to solve certain contradictions that are confronted to use education technologies. Some times these contradictions oppose distance education against education in presence, and they limit technologies to use only one type or another of apprenticeship. But*

*the worst situation is to pretend not to know one's communications code of each technological resource and the necessary didactic principles to be fulfilled in order to selected technology be the mean fur to achieve the stated objectives*

**Palabras clave:** Enseñanza; tecnologías de la educación; enseñanza a distancia; educación presencial; nuevos ambientes de aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XX aportó a la educación un sinnúmero de enfoques, teorías y metodologías (estudio del arte) que sin duda, como nunca antes en la Historia, ayudaron a la comprensión y transformación del proceso de aprendizaje enseñanza (estudio de la práctica).

Basta sóloamente examinar cómo en el siglo XX pasamos —refiriéndonos sólo a una arista del problema— de una comprensión reduccionista del proceso de enseñanza, a partir de propuestas como las del conductismo a interpretaciones más rigurosas y apegadas a la realidad del momento, a la comprensión aportada por los paradigmas humanista, sociocultural, cognoscitivista y el constructivismo social que permiten una mejor justificación y empleo de las nuevas tecnologías, sin desdeñar en ningún momento los indiscutibles aportes del conductismo a la educación.

El presente trabajo es el resultado de una amplia búsqueda bibliográfica y del análisis de las mejores prácticas (*best analysis*), reconocidas bajo el nombre de «nuevos ambientes de aprendizaje» axial, como de la reflexión en comunidades de

maestros (*focus group*) sobre qué hacer y cómo hacerlo, cuánto hay que emplear las nuevas tecnologías de la comunicación y de la informática a la educación. Como parte de la búsqueda, se realizó también una encuesta internacional a expertos de la educación que abarcó, entre otros aspectos, las razones y potencialidades educativas de las llamadas «tecnologías de punta».

La presentación y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación de cada instrumento —*best analysis, focus group, international survey*— han sido objeto de informes independientes y publicaciones separadas.

## ANTECEDENTES

La actividad docente, en cualquiera de sus modalidades y niveles, es un proceso que establece una relación de comunicación entre, al menos, dos personas. En este tipo de relación, una de ellas posee una intención manifiesta con la(s) otra(s), de índole teleológica, es decir tiene una finalidad. En este caso: enseñar.

Enseñar significa literalmente mostrar, señalar, distinguir algo o a alguien. Es un proceso mediante el cual nos esforzamos para que el otro comprenda una noción o concepto, haga suya una idea, desarrolle una habilidad o destreza, o bien entre otras cosas, asuma una actitud determinada.

El proceso de enseñanza implica el proceso de aprendizaje. Uno enseña (docente) el otro o los otros, aprenden (discentes). Son dos caras de una moneda. Para que haya enseñanza debe haber aprendizaje.



En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los componentes personales —el docente y el o los discentes—, se hallan los componentes no personales —como el contenido de enseñanza, es decir, el objeto de conocimiento que se comparte con otros; información, habilidades, actitudes y valores—, así como el objetivo que se plantee, el método que se emplee, las estrategias que se utilicen, la evaluación que se realice y los recursos mediante los cuales se facilitará la relación entre quien enseña y quienes aprenden.

Desde esta perspectiva, todos los componentes del proceso de enseñanza son importantes y constituyen un sistema, es decir, un conjunto de elementos interrelacionados, posibilitando un aprendizaje que auspicia el desarrollo personal de quien aprende y también de quien enseña.

La Didáctica es la ciencia de enseñar todo a todos. Así lo planteó uno de sus gestores más importantes, el educador y pedagogo de Moravia (actual República Checa) Juan Amós Comenio (1592-1670) en su obra *Didáctica Magna*.

Desde entonces lo didáctico, aunque puede tener varias acepciones, equivale, en términos generales, a saber enseñar, a ser capaz que otros aprendan, a ser portador de modelos de comportamiento, de modos de pensar y sentir, además de actuar acordes con una cultura y valores determinados, en un momento histórico dado. Y desde entonces, también está reconocida la importancia de los recursos de diferentes tipos y naturaleza, y del entorno físico y social para aprender.

Juan Amós Comenio escribió, entre otros, *Orbis Rerum Sensualium Pictus*, probablemente una de las primeras obras

donde se destaca —al igual que en su *Didáctica Magna*— la importancia de los recursos para enseñar y aprender.

Puede afirmarse que los más destacados humanistas y educadores de todos los tiempos (la lista sería larga, comenzando por Sócrates y Platón y, en épocas más cercanas además de Comenio ya mencionado, J. Locke, J. J. Rousseau, J. F. Pestalozzi, y F. Froebel) han expresado, de una u otra forma, la trascendencia de emplear distintos recursos para enseñar, siempre reflejando, por supuesto, las condiciones y avances de su época, con una u otra orientación teórica —la predominante en aquel entonces o bien, la que aportaron para convencer de su propuesta educativa—.

El movimiento de la «Escuela Nueva», surgido a finales del siglo XIX (pero con un auge extraordinario en la práctica educativa de los primeros treinta años del siglo XX), plantea al niño como única realidad, en torno al cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente. En el marco de dicho movimiento, los recursos didácticos constituyen un componente esencial de toda buena educación.

Basta recordar algunos de sus proyectos más reconocidos y la importancia que le conferirán a los recursos y materiales didácticos. Por ejemplo, el método de Montessori, en Italia; el método de Decroly, en Bélgica y el llamado Plan Dalton; y la influencia del pensamiento pedagógico de J. Dewey, en Estados Unidos de Norteamérica.

Entre los años 50 y 60 del siglo XX, surge la «Tecnología Educativa» derivada, entre otros factores, de la revolución

científico-técnica posterior a la Segunda Guerra Mundial (terminada en 1945) y del desarrollo del paradigma conductista, liderado por el psicólogo estadounidense B. F. Skinner. Probablemente la Tecnología Educativa constituye el antecedente inmediato más importante del actual movimiento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

### TECNOLOGÍA EDUCATIVA

El movimiento de Tecnología Educativa se caracterizó, entre otras cosas, por el énfasis en lo audiovisual, apoyándose en los avances técnicos de aquellos años, por ejemplo: la foto a color, el empleo de las diapositivas (*slides*) y también la serie de éstas o filmatas; el retroproyector o proyector de acetatos, con el uso de acetatos en blanco y negro y a color, así como con efectos especiales desde las superposiciones a movimientos causados por recursos adicionales al retroproyector.

Este movimiento de Tecnología Educativa también se caracterizó por el empleo del cine a color y más tarde por la producción de cortos educativos, realizados especialmente para apoyar determinados temas de los programas escolares y de capacitación.

Gracias a la industria química del plástico se extendió el uso de maquetas, por ejemplo: de modelos anatómicos (tanto del mundo vegetal y animal) de mayor dimensión al tamaño natural, que podían ser fácilmente armados o desarmados a fin de facilitar el estudio del objeto que representaban.

Paralelamente al auge del visualismo, se insistía en la necesidad para la enseñanza de las ciencias naturales y técnicas de los laboratorios y talleres, como espacios que contaran con los recursos necesarios para un aprendizaje experiencial de esas materias.

Dada la variedad de recursos disponibles, en esos años surgió la idea de la multimedia como intento de integrar varios medios y producir un mejor efecto. Por ejemplo, el empleo al mismo tiempo del proyector de filmatas y la grabadora de sonido, sincronizándose la cinta grabada previamente con efectos especiales y la exposición sucesiva de las pantallas o diapositivas de la filmata.

Pero quizás lo más trascendente del movimiento de Tecnología Educativa fue su propuesta de «máquina de enseñanza», a partir de los principios didácticos del conductismo y de su propuesta de enseñanza programada, antecedentes entre otros, de la actual computadora y de su empleo en la educación.

Estas máquinas de enseñar con aquella tecnología podían presentar programas de instrucción programada donde la información aparecía en pequeñas unidades, se hacían preguntas sencillas para facilitar la respuesta del alumno dando varias alternativas, se reforzaban las respuestas correctas y se proporcionaba retroalimentación inmediata. Las máquinas de enseñar también podían presentar exámenes a los alumnos con calificación inmediata.

Dos fueron los tipos de esas máquinas: de «programas lineales» que no tenían en cuenta los conocimientos previos y de

programas ratificados» que contemplaban la posibilidad de más de una ruta de aprendizaje de los alumnos al tomar en consideración el nivel de entrada del usuario.

El concepto de Tecnología Educativa surgido en la década de los años 60 y fundamentado en el paradigma conductista, parte del modelo teórico: estímulo respuesta (E-R) y de los conceptos de retroalimentación inmediata, refuerzo positivo, dosificación del contenido, entre otros aportes de este teórico paradigma. Estos conceptos, sin embargo, han evolucionado y se han reconceptualizado.

Algunos especialistas continúan hablando de Tecnología Educativa pero ahora lo hacen con un nuevo enfoque y, sobre todo, con una nueva fundamentación teórica —acorde con el desarrollo y los aportes de los últimos 30 años del siglo XX— de los paradigmas humanista, cognoscitivista, sociocultural y constructivista.

Pero otros especialistas prefieren emplear otras expresiones, por ejemplo «Nuevas Tecnologías de la Educación» y aquí debemos alertar sobre la preposición «de», ya que algunos suelen sustituirlas por «en», cambiando el sentido y el significado del uso de tecnología en el ámbito educativo.

No, es lo mismo «Tecnología en la Educación», que «Tecnología de la Educación». La primera expresión alude a la incorporación de artefactos y recursos al proceso educativo a fin de mejorarlo; la segunda encierra toda una concepción sistémica (enfoque de sistema) en donde los medios son componentes de un proceso que, sin ellos, no pudiera realizarse y mucho menos lograr sus objetivos.

Otros estudiosos prefieren distintas denominaciones como «Nuevas Tecnologías de la Educación», «Nuevas Formas» o «Espacios de Enseñanza», o bien, «Nuevos Ambientes de Aprendizaje».

Ya se emplee un término u otro, lo cierto es que *al proceso de enseñanza le es consustancial el uso de recursos que lo hagan posible*, lo que hoy en día, dadas las condiciones de la sociedad, cobra mayor significado, pero a su vez plantea retos a tener bien presentes.

## RETOS DEL EMPLEO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN: EL ENFOQUE «AEL»

La tecnología es parte de nuestra vida; basta observar a nuestro alrededor para percatarnos de ello. Si algo nos aportó el siglo XX ha sido, entre otras cosas, la aceleración del cambio tecnológico y más aún a partir de los años 50, como parte del mismo, la extraordinaria revolución en las comunicaciones y en la informática para dar lugar, posteriormente, a la integración de ambas: la Telemática.

En algunas profesiones, como la de magisterio, encontramos personas que, si bien aceptan las tecnologías de punto en su casa, para su entretenimiento, diversión, así como para la atención a su estado de salud, la rechazan en su puesto de trabajo.

*A los maestros les resulta aún difícil incorporar las nuevas tecnologías en su trabajo profesional. Algunos las rechazan con argumentos a veces poco fundamentados o sencillamente*

por desconocimiento. Otros, sienten temor por la posibilidad de ser reemplazados por ella —cosa imposible de suceder por la naturaleza misma de todo proceso de aprendizaje humano—. Existe una brecha (*gap*) entre el conocimiento y las habilidades para el trabajo en la computadora y en Internet, entre los maestros y los estudiantes a favor de estos últimos. Las estadísticas disponibles y los estudios comparativos entre países y regiones, demuestran que lo anterior justifica, entre otras cosas y en muchas oportunidades, la introducción de la tecnología de la información y las comunicaciones.

Y realmente lo que sucede es que las tecnologías de punta no han llegado a las escuelas —al menos en la medida en que las situaciones sociales actuales lo exigen—, en especial a las instituciones públicas, representantes éstas como sabemos, de la gran mayoría del total de cualquier población escolar en Latinoamérica.

La cuestión está no tan sólo en que lleguen, es decir, que se instalen estas tecnologías en las escuelas. Supongamos que por obra y gracia de un Rey Midas todas las instituciones educativas las tengan, la pregunta es: ¿estarían resueltos los problemas de la educación? La respuesta, sin dudas, es *no*.

Se requiere la infraestructura, pero se necesita, además, la sensibilización y capacitación de los docentes para el empleo de las nuevas tecnologías como recurso que puede optimizar sus esfuerzos y perfeccionar el proceso y resultado de su labor educativa.

Se requiere, asimismo, de los dos aspectos mencionados, que el empleo de los nuevos recursos tecnológicos se utilice, tomando en consideración el código de comunicación de cada medio y los principios didácticos que integran el contenido de enseñanza-tecnología de punta.

El uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones constituyen un reto a superar. Se prevé que este panorama cambie poco a poco y, con el tiempo a su favor, modifique el ambiente escolar y el del salón de clase; la organización y los horarios escolares, el papel del maestro como formador de las nuevas generaciones y el de los estudiantes, quienes serán, cada vez más, participantes activos en la construcción de su conocimiento.

Los retos ya mencionados pueden ilustrarse con las tres primeras vocales A-E-I. La *A*, referida a la necesidad de tener acceso a la tecnología; la *E*, del *empleo*, disposición y capacitación para el correcto uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Es necesario tener en la escuela la tecnología apropiada, que se invierta en la infraestructura tecnológica que demanda el proceso de aprendizaje: enseñanza, la necesidad y suficiente, incluyendo la conectividad de voz y dato, en función de múltiples variables, entre ellas los objetivos a lograr, los contenidos escolares a desarrollar etcétera, y también que el maestro esté capacitado y cuente con el tiempo necesario para emplearlo en función de lo que se debe aprender, dadas las exigencias de las *currículas* y de la sociedad contemporánea.

Está demostrado que una tecnología —cualquiera que sea ésta, tradicional (pizarra o rota folio) o de punta (computadora o Internet...)— tendrá éxito, en la medida en que el maestro conozca su código de programación y esté convencido de cuán útil le resulta para el logro de los objetivos de aprendizaje de sus alumnos. La *A* comprende la sensibilización e inducción del maestro, la capacitación en su empleo como recurso y, lo que es tan importante como lo anterior, su *entrenamiento didáctico*, el cómo emplearla para que sus alumnos aprendan.

Pero no bastan la *A* y la *E*. Un tercer reto es la *I*, es decir, la *integración* a los contenidos de enseñanza: he aquí probablemente el reto mayor: integrar las tecnologías de manera natural al proceso de aprendizaje de una asignatura o tema determinado. No es algo que deba ser añadido, extra o de -moda-; debe justificarse para el logro de determinados objetivos de aprendizaje. Y todo esto forma parte de una *estrategia general de organización del proceso de aprendizaje-enseñanza que considere un nuevo papel del maestro y de los estudiantes*, estos últimos, como ya planteamos, como participantes activos, así como de *ambientes y horarios flexibles*.

En otras palabras, se trata del *qué y cómo se aprende con el empleo de las nuevas tecnologías*, cuestión ésta que se hace más compleja al plantearnos que, además de *informar*, las tecnologías educativas deben *propiciar la formación* de los alumnos. Claro que *no son las tecnologías las que informan o forman, sino el diseño que el maestro realiza el que induce a participar al alumno —de un modo u otro— en la construcción de su conocimiento*.

*El valor de cualquier modalidad de tecnología de punta está no sólo en sus características y funciones potenciales, sino en qué medida propicia la formación de los que hacen uso de ellas.*

La tecnología educativa, *per se*, no resuelve los problemas de información y más aún de formación de los aprendices. Se requiere de un diseño que, fundamentado científicamente en los paradigmas psicológicos, aproveche las extraordinarias potencialidades de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje.

De no ser así, las tecnologías de punta no sólo estarán subempleadas, sino que también resultarán un gasto y en ningún momento una inversión y, lo más importante, no cumplirá con su propósito para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior puede llevar, con el tiempo, a la frustración o desvalorización de las potencialidades de esas tecnologías. De ahí que se afirme que el reto más importante no sea el *A* (del acceso) ni el *E* (del empleo), sino el *I* (del diseño pedagógico de los contenidos).

## LA LEY DE LA COSECHA

En éstos, como en otros muchos otros aspectos de la vida cotidiana, se presenta la ley de la cosecha; en otras palabras: carentes de una fundamentación psicopedagógica, las nuevas tecnologías —entre las cuales tenemos por ejemplo el uso del *software*<sup>1</sup> educativo— no darán los frutos deseados.

<sup>1</sup> El *software* educativo no es una finalidad, es una herramienta para acceder a la información, lo que significa buscarla, organizarla, seleccionarla y procesarla críticamente y ser capaz para hacer un uso creativo de ella. El *software* educativo cuando está bien diseñado didácticamente se convierte no tan sólo en un recurso para *otro*: proporcionar, sino también para la *formación* de aquellos que hacen uso de ellos por la reflexión que logran a su contenido de enseñanza y el alumno.

Por ejemplo: para que un *software* educativo cumpla sus funciones, su diseño debe «regirse» por así decirlo, por los *principios psicopedagógicos* que garantizan de antemano altas posibilidades de eficacia en el aprendizaje. Más aún: su empleo por parte del maestro y de sus alumnos, debe enmarcarse en una *estrategia didáctica* en pos del logro de determinados objetivos.

El mayor reto es permitir que ese producto del ingenio humano — como lo es la tecnología de punta —, lejos de convertirse en un *triumph* contra su propia inteligencia y creatividad, permita el despliegue de sus potencialidades primordiales: pensar y sentir, crear e innovar, descubrir y transformar. Expresiones de humanismo y de respeto por el hombre.

Son varias las razones que justifican el fundamento en la ciencia y en la tecnología el trabajo profesional del docente y, más aún, cuando el quehacer de éste se realiza empleando las nuevas tecnologías de la educación.

Entre las ventajas que reporta la fundamentación científica de nuestro trabajo docente, están: mejor conocimiento y comprensión de lo que se realiza, mayor certidumbre, es decir, confianza y seguridad en lo que se hace, prevención en el sentido de que se puede tener, anticipadamente, alternativas de contingencia; además de facilitarse la evaluación y el control de los procesos y resultados esperados.

Para trabajar cada vez mejor, profesionalmente, se requiere el uso de tecnología, pero fundamentando su empleo en un paradigma educativo. Las mejores prácticas al respecto demuestran lo factible por una parte y lo conveniente, desde

el punto de vista educativo, que resulta la fundamentación del empleo de las tecnologías de la comunicación y la informática en el paradigma constructivista y en la didáctica del aprendizaje cooperativo.

## NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

En los últimos años se han introducido en la enseñanza diferentes recursos tecnológicos. Entre las más extendidas y conocidas tecnologías de punta aplicadas a la educación están el satélite, la videoconferencia, la computadora y, con ellas, diferentes plataformas computacionales —por ejemplo el correo electrónico, el Internet, las páginas electrónicas (*home page*), los *chats* y foros de discusión...— y otras muy «estructuradas», aportadas por distintas compañías y universidades.

A lo anterior hay que añadir los multimedia: CD's y videos interactivos, además de una nueva concepción de materiales impresos para el autoaprendizaje, sin olvidar los audio videocassetes y el empleo del fax y del teléfono.

Así, han surgido diferentes alternativas educativas que, al inicio, se relacionaron estrechamente con la educación a distancia y, poco a poco, han formado propuestas innovadoras para introducir y emplear los recursos tecnológicos en la enseñanza presencial y, por supuesto, a distancia.

Es cierto que las formas de organizar el proceso de enseñanza han ido variando más en el plano teórico de su comprensión (enseñanza), que en el práctico de su realización (aprendizaje), esto ha provocado una contradicción

e insatisfacción por parte de quienes, de una u otra forma, tenemos que ver con la educación de las nuevas generaciones.

Por otra parte, la aparición de nuevas tecnologías de la información y telecomunicaciones de los últimos años, y su empleo cada vez más generalizado en la sociedad, ha impuesto nuevas posibilidades de organizar el proceso de aprendizaje escolar. Sin embargo, la educación dista mucho de hacer un empleo extensivo e intensivo del enorme bagaje técnico y tecnológico gestado durante los últimos años del siglo XX.

Muchos son los posibles factores de diferentes tipos y naturaleza que pueden justificar lo anterior, pero lo que sí es evidente, en muchos casos, es que el empleo de las nuevas tecnologías a la enseñanza constituye un reto aún por lograr, más todavía en el plano pedagógico que en el tecnológico.

Sin embargo y como bien expresa Federico Mayor: «La utilización de los medios de la información y la comunicación aplicadas al ambiente educativo, resulta impostergable. Los tiempos están más allá de las discusiones bizantinas sobre si la infiltración y penetración de la tecnología de avanzada en el proceso educativo es algo que se puede o debe aceptar. Las tecnologías con y, lamentablemente, sin los educadores, no sólo han desbordado su haber, sino que están a pasos agigantados, ampliando su rango de acción y en esta corriente, toca a los educadores tomar su sitio, antes que la nave se aleje con otros pasajeros al timón.» (Revista *La Jirca*, No. 12, febrero, 2000, p.1).

No se trata de insertar lo nuevo en lo viejo, o seguir haciendo lo mismo con las tecnologías de punta. Se trata de

diseñar ambientes de aprendizajes acordes con el estado del arte de las ciencias de la educación y la tecnología contemporáneas.

El problema no se reduce o debe reducirse a introducir tecnología. Lo que se impone es hacer un buen uso de ella, es decir, un empleo acorde con la naturaleza y la finalidad del proceso de aprendizaje al cual se aplica y debe ajustarse para que ésta —la tecnología— sea capaz de dar los resultados que le posibilitan sus extraordinarias potencialidades y que justifiquen plenamente su inversión.

En otras palabras, se requiere contar con una concepción que permita el empleo casuístico de las tecnologías de la comunicación y la información, y de orientaciones didácticas para el diseño de situaciones de aprendizaje en donde las tecnologías estén en función de la formación personal y profesional del alumno.

Recordemos, por ejemplo, que el éxito de la tecnología de punta en el campo de la Medicina está dado, entre otras razones, por la pertinencia con que se aplica ésta en pos de la salud del paciente y del trabajo del médico como profesional.

*Introducir la tecnología por la tecnología en la educación es absurdo, y más temprano que tarde resultará una frustración. De lo que se trata es de emplear los recursos tecnológicos convencidos de que éstos permitirán hacer las cosas mejor y optimizar el proceso de aprendizaje en su conjunto y de cada uno de sus componentes, entre ellos el trabajo del maestro (como profesional) y no como un mero técnico que aplica lo que otros norman y orientan.*

La tecnología puede ayudar con creces a un buen maestro a ser mejor profesional —claro que debidamente sensibilizado y capacitado al respecto—, pero puede, en la misma medida, hacer peor a un mal instructor, por el efecto magnificador que ésta posee.

La cuestión no es el *per se* de la tecnología, sino del proceso de aprendizaje: un mundo el maestro, alumno y tecnología son componentes, entre otros, del proceso de enseñanza.

Sobreevaluar uno de los componentes en detrimento del otro, muestra una falta de visión sistémica y puede ser peor la cura que la enfermedad.

Está claro que en un mundo de tecnología, la escuela no debe —ni puede— susurrarse de ella, ni en cuanto a su aplicación ni en lo relativo a la capacitación de los alumnos para su empleo.

Aquí, como en otros muchos campos de actuación humana, la solución al reto está en los equipos multidisciplinarios, mejor aún, en los transdisciplinarios, donde el profesional de la educación, el maestro, más que un espectador o receptor pasivo de los intentos de integración de la tecnología a la enseñanza, participe —crítica y creativamente— en la solución del problema. De no ser así, terminará por rechazarla, minimizarla o hacer un mal uso de ella, pese a sus bondades potenciales.

Las nuevas tecnologías de la comunicación y la informática propician distintas formas de aprender que, por supuesto, no sustituyen a las tradicionales, sino que amplían y enriquecen las posibilidades de actuación educativa.

Lo nuevo y distintivo radica en la forma en que empleamos los recursos —tanto los recipientes como los que no lo son—, en su combinación e integración, en el respeto a su propio código de comunicación y, sobre todo, en el empleo pedagógico de cada uno y de todos integrados como un sistema.

Lo anterior no debe sorprendernos. Como bien sostiene Patricia Ávila: «A lo largo de la historia, los ambientes educativos han sido objeto de diversas transformaciones a medida que las estrategias y medios de comunicación han cambiado» (*Revista La Tarea*, No. 12., febrero, 2000., Guadalajara, Jalisco).

Entre los años 1999 y 2001, una encuesta internacional a expertos de la educación —realizada en busca de criterios sobre las características más notorias de la educación tradicional actual y las razones existentes para el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación—, avala lo planteado en el párrafo anterior y justifica su empleo bajo el criterio de Nuevos Ambientes de Aprendizaje (Ferrero, R., «Encuesta Internacional a Expertos», *Memorias III Congreso Educación y Formación Virtual*, TEC Monterrey., Campus Toluca., 2002).

Manuel Moreno define los ambientes de aprendizaje, como las «situaciones y procesos que se viven y que dan lugar a la asimilación, transformación, recreación y socialización de la cultura» (*Revista La Tarea*, No. 11., agosto, 1999., p. 37), en donde las tecnologías de la sociedad contemporánea juegan, sin duda, un rol cada vez más determinante. De ahí que los ambientes de aprendizaje no solo conformen los espacios educativos formales, sino todos los espacios posibles que permite el aprendizaje.



Jesús Salinas plantea que se trata de nuevas formas de enseñar y mejorar la calidad del currículo y de la educación (Salinas J., *Revista Pensamiento Educativo*, 2), España, 1997)

Al referirnos a Nuevos Ambientes de Aprendizaje, hablamos de un concepto totalizador que lo mismo se relaciona con la educación presencial, la educación abierta o la educación a distancia.

Los Nuevos Ambientes de Aprendizaje son una forma novedosa de organizar el proceso de enseñanza presencial y a distancia. Implican el empleo de tecnología —para crear una situación educativa centrada en el alumno y que fomente su autoaprendizaje—, así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el trabajo cooperativo y el acceso directo a la información, gracias a los recursos tecnológicos seleccionados como idóneos por: la naturaleza del contenido, los objetivos educativos e instruccionales, entre otras variables.

Estos Nuevos Ambientes consisten en una concepción teórica y práctica que permite la realización de diseños didácticos de todo un curso; o de algunas de sus unidades temáticas; o de uno u otro de sus contenidos; bien de la enseñanza presencial; bien de la educación a distancia, pero siempre con el empleo de tecnologías de punta. Esto permite optimizar el aprendizaje de los alumnos, entre otras razones, por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de:

- Intensificar y diversificar la participación de los alumnos, convirtiendo a cada estudiante en un participante activo en su proceso de aprendizaje.

- Hacer posible que además de la interactividad entre el que aprende y el contenido de enseñanza, se logren las necesarias interacciones maestro-alumno y de éstos entre sí.
- Propiciar relaciones de cooperación entre quienes participan en el proceso de aprendizaje.
- Aplicar los principios de la concepción constructivista de enseñar y aprender.
- Y lo que pudiera ser realmente el logro de uno de los retos esenciales de la educación con enfoque constructivista: hacer que el empleo de las tecnologías y la actuación del docente posibilite los procesos de mediación necesarios para aprender significativamente.

La creación de Nuevos Ambientes de Aprendizaje implica tener en cuenta los elementos esenciales que propician una enseñanza desarrolladora de potencialidades y, por tanto, de competencias valiosas para toda la vida (*life long learning*), lo que se logra, entre otras cosas, fundamentando en el paradigma constructivista el diseño de los contenidos.

En dependencia del tipo de institución, nivel y contenido de enseñanza, entre otras variables, los elementos que conforman los Nuevos Ambientes de Aprendizaje se modifican. Lo anterior se relaciona con: las condiciones físicas, espacio; mobiliario y recursos para enseñar y aprender; tiempo disponible; así como el ambiente psicosocial que se crea al respecto, permitiendo establecer las mejores relaciones educativas.

*Se entiende por Nuevos Ambientes de Aprendizaje una forma diferente de organizar el proceso de enseñanza, y por tanto, de concebir el salón de clase y la relación maestro-alumno. Aquí, las tecnologías de comunicación e información permiten al alumno un estudio independiente y un trabajo en equipo en y fuera de la institución educativa, y al maestro, una atención personalizada y grupal de acuerdo con estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.*

Insistimos que el problema no se limita a introducir tecnología. Podemos contar con video, aulas virtuales e inteligentes y, sin embargo, no habernos replanteado nuestra forma de enseñar —acorde con los resultados y tendencias de la ciencia educativa contemporánea— y, lo que es más importante, la *de aprender* de nuestros alumnos.

Por ejemplo, poner «en línea» el capítulo de un libro para que los alumnos lo lean, sin proveer una guía didáctica que ayude al procesamiento de la información, es un error pedagógico. Más aún: confeccionarse una «guía» sin considerar determinados principios didácticos, es también un error. Esta pauta o guía didáctica debe contemplar momentos de interactividad (relación del sujeto que aprende con el contenido de enseñanza) e interacciones (relaciones entre sujetos que aprenden) ya sean presenciales o virtuales; y no ser tan solo una lista de preguntas a contestar o acciones a realizar.

Las nuevas tecnologías dan lugar a nuevas posibilidades de aprender, no sustituyen a las tradicionales, aunque sí —a la larga— las modifican, si no totalmente, al menos en algunos aspectos, ampliando y enriqueciendo sus posibilidades.

Lo importante es la forma en que se emplean los recursos —tanto los recientes como los que no lo son—, su combinación e integración, el respeto al propio código de comunicación y, sobre todo, el empleo pedagógico que se hace de cada uno y de todos integrarlos como sistema.

Los Nuevos Ambientes de Aprendizaje responden, en sentido general, a la necesidad y exigencia *de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprender cualquier cosa, en cualquier lugar y tiempo y de distinto modo, atendiendo a las diferencias individuales y necesidades de aprendizajes distintos*, personales y de grupo; pero, sobre todo, responden a la exigencia de hacer realidad el principio de equidad en la educación.

No se trata de asentar lo nuevo en lo viejo —insistimos— o de seguir haciendo lo mismo con nuevos recursos tecnológicos. Lo que se desea es innovar usando los aportes teórico-prácticos de la Pedagogía y Psicología contemporáneas y, por supuesto, de las nuevas tecnologías.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación e información permiten que los ambientes de aprendizaje puedan ser considerados de acuerdo al tiempo en dos tipos: *sincrónicos y asincrónicos*.

Son *sincrónicos* los ambientes en que coinciden maestros y alumnos en el tiempo; es decir, se da la simultaneidad temporal en forma independiente de si coinciden o no en un lugar o espacio. En los ambientes *asincrónicos* no hay tal coincidencia en el tiempo.

Por ejemplo, cuando la situación de aprendizaje contempla el empleo de la videoconferencia interactiva en tiempo real, la experiencia de aprendizaje es sincrónica. Sin embargo, si entregamos un *software* educativo —es decir, un disquete o CD en el que se desarrolle didácticamente un contenido de enseñanza, empleándose una plataforma tecnológica que permita, entre otras cosas, presentar la información, así como momentos de interactividad e interacciones, o bien del Internet para que los alumnos aprendan determinados temas—, la experiencia educativa es asincrónica. En el primero de los casos, el sincrónico, alumnos y maestros coinciden en el tiempo. En el segundo, los ambientes son asincrónicos: no coinciden en el tiempo al realizar las respectivas tareas.

## DISEÑO DIDÁCTICO

Al diseñarse, los Nuevos Ambientes de Aprendizaje no sólo consideran el empleo de distintas tecnologías, también hacen uso acorde de las posibilidades, potencialidades y condiciones de estos recursos tecnológicos para lograr mayor interactividad alumno contenido de enseñanza e interacción alumno-alumno y alumno-maestro, al enfatizar en todo momento el *autoper aprendizaje independiente, crítico y creativo*. El hecho de que coincidan o no en el tiempo, el profesor y el alumno, no es la variable más importante.

*Lo fundamental es la presentación didáctica de los contenidos y cómo éstos generan, en los estudiantes, los procesos psicológicos que permiten procesar información y aprender significativamente* (entre ellos los de sentido y significado, meta cognición y transferencia).

Al seleccionar los recursos tecnológicos que conforman la situación o ambiente de aprendizaje, debe tenerse bien presente la relación objetivo de aprendizaje-contenido de enseñanza-tecnología a emplear.

Cada recurso tecnológico posee unas peculiaridades y un código propio de comunicación, bondades y limitaciones, por lo que su selección responderá a criterios pedagógicos que permitan optimizar el proceso de enseñanza y lograr un aprendizaje significativo que promueva el desarrollo personal y profesional del alumno.

Por ejemplo, los *simuladores* son una excelente tecnología de punta para visualizar los procesos complejos de la realidad. Existen otros recursos menos costosos y más accesibles (el *software*, así como diferentes plataformas tecnológicas de cursos en línea).

Recordemos que los videojuegos son simuladores y cuando gratos e ilustrativos son de una situación determinada. Los simuladores permiten presentar y explicar visualmente teorías, por ejemplo, la teoría de la relatividad o el proceso de circulación sanguínea humana. Proporcionan información y facilitan la interactividad entre quien aprende y el contenido de enseñanza.

Por su parte, los *hipertextos* o *hipermédias* son idóneos para el procesamiento de la información.

El hipertexto es en esencia un texto electrónico que presenta el contenido organizado en unidades de información relacionarlas unas con otras resultando ser verdaderas

redes semánticas. Así, esta presentación de la información estimula la navegación —es decir, el recorrido no directivo— según las necesidades e intereses, niveles y estilos del usuario que se mueve de una unidad de información a otra, de un bloque o módulo a otra, interactuando constantemente con el contenido de la enseñanza. Si, además, el hipertexto posee imagen y sonido integrados, se le nombra *hipermedia*.

El *Internet* es otro entorno de aprendizaje cuya bondad mayor es la de permitir la comunicación de todos los comprometidos en el proceso de enseñanza. Presenta información y permite la interactividad e interacciones entre quienes aprenden, tanto asincrónica como sincrónicamente.

La ventaja competitiva de los simuladores es la estructura que brindan para representar o visualizar procesos, intentos que los hipertextos o hipermédias facilitan el procesamiento de la información, *Internet* propicia la comunicación entre el que enseña y el que aprende, y entre estos últimos.

De igual manera sucede con la televisión, la radio, el *audiocassette* y los restantes recursos tecnológicos: poseen sus códigos y ventajas competitivas para enseñar mejor determinados temas, dados los objetivos de aprendizajes planteados.

#### PRUEBA «AET»

Lo anterior debe alertarnos al seleccionar e integrar tecnologías contenido de aprendizaje, en función de un objetivo de enseñanza, un ambiente de aprendizaje tal que los recursos tecnológicos optimicen el proceso y el resultado esperado.

Surgen algunas preguntas surgen, (por ejemplo):

- ¿Cómo propiciar que mis alumnos aprendan este tema?
- ¿Qué deber hacer para aprenderlo significativamente?
- ¿Qué recurso tecnológico tiene la bondad de favorecer ese aprendizaje?

La respuesta a las preguntas de la Prueba AET nos pueden ayudar a perfeccionar el diseño de un nuevo ambiente de aprendizaje.

PRUEBA «AET»	
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Se usó la tecnología adecuada? ¿La apropiada dado el currículo, el tipo de institución, tipo de alumnos, contenidos y objetivo de aprendizaje?</li> <li>▪ ¿Se cuenta con la conectividad necesaria de voz y dato, si el tipo de tecnología así lo requiere?</li> </ul>
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Se sabe emplear la tecnología seleccionada? ¿Saben emplear la tecnología seleccionada, los alumnos y maestros implicados en la implementación del diseño?</li> <li>▪ ¿Se percibe una atmósfera de aceptación al empleo de nuevas tecnologías en su escuela o institución?</li> <li>▪ ¿Se requiere de sensibilización e inducción previa a su correcto empleo?</li> </ul>
<b>I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Se percibe que la tecnología seleccionada es necesaria e imprescindible para lograr el objetivo de aprendizaje?</li> <li>▪ ¿Si el empleo de la(s) tecnología(s) seleccionada(s), está mejor la calidad de la enseñanza?</li> </ul>

El diseño de Nuevos Ambientes de Aprendizaje reconceptualiza la forma de enseñar y aprender, acorda con el desarrollo social, al apoyarse en nuevos recursos —como por ejemplo, la posibilidad de la videoconferencia interactiva y de cursos en línea—, lo mismo que a replantearse el empleo de otros ya existentes (televisión y recursos tradicionales de enseñanza...).

La finalidad es optimizar todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los personales (los que tienen que ver con el maestro y los alumnos), como los componentes no personales (los recursos de todo tipo (entre ellos, el empleo de la tecnología de la información y las telecomunicaciones). «Optimizar» significa hacer posible el logro de los objetivos planteados con el mínimo posible de recursos.

En específico, los Nuevos Ambientes de Aprendizaje promueven una formación de más calidad. La intención no se reduce a informar; se plantea la necesidad de un enfoque integral que implique el desarrollo de habilidades —cognitivas y psicomotoras, afectivas y sociales—, así como el desarrollo de actitudes, valores, creencias y convicciones necesarias para el desempeño laboral-profesional con la Ética correspondiente.

El problema del mundo contemporáneo es, más que un asunto de conocimientos, un problema ético y, en tal sentido, no es posible seguir magnificando la «adquisición» de conocimientos en el salón de clases. Se requiere enfatizar las habilidades para su *búsqueda, localización, procesamiento crítico, almacenamiento y expresión creativa por distintas vías*. Se necesita además, como ya planteamos, trabajar

conscientemente el desarrollo de habilidades de diferentes tipos, entre ellas, las socioafectivas, así como las actitudes y valores.

Por su naturaleza, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso contradictorio, del tipo de contradicción no antagónica que surge entre el maestro que enseña y el alumno que aprende; el primero dirige, media entre el alumno y el contenido de enseñanza; el segundo recibe una guía, una orientación, pero ambos trabajan en una meta común. Esta contradicción es además dialéctica, por auspiciar el desarrollo, ser factor de cambio, de movimiento de un estado de «no saber» a «saber», de «no poder hacer» a «ser capaz de hacer», y, lo más importante, de «no ser» a «ser».

## EN RESUMEN

- Hay consenso de que no existen cambios o innovación en la educación, en un futuro inmediato, que no impliquen la incorporación de la tecnología de la información y las comunicaciones —y el aprovechamiento de sus extraordinarias potencialidades— para formar a las nuevas generaciones. Decimos «formar» y no tan sólo «informar», ya que emplear las tecnologías de la comunicación y la información solamente para presentar datos o visualizar procesos constituye un reduccionismo lamentable.
- La integración de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones permite visualizar una escuela distinta (y empleamos este término en sentido general, más amplio, abarcando desde las instituciones infantiles hasta

las universidades), donde el ambiente, organización, horarios, maestros y alumnos «funcionan», por decirlo de alguna manera, de un modo diverso fundamentado todo ello, claro está, en un modelo educativo.

- Es relativamente fácil adquirir y poner a funcionar las tecnologías de la información y las comunicaciones en pos de ciertos objetivos de enseñanza. Lo difícil, pero no imposible, es que éstas posibiliten la formación personal y profesional que exige la sociedad contemporánea, cuyo problema central —más que de conocimientos— es de valores y ética. Se requiere pensar y, mejor aún, repensar los resultados (*outputs*) que se desean obtener y, a partir entre otras cosas de esto, valorar en qué medida las tecnologías nos pueden ayudar a lograrlo.
- Por otra parte, resulta imposible emplear la tecnología de punta en educación con buenos resultados, haciendo caso omiso de los aportes de la didáctica contemporánea. Para tener rigor y lograr los resultados esperados, la educación —al igual que cualquier otra práctica profesional— debe orientarse por una teoría científica.
- Solamente en la medida en que seamos capaces de fundamentar científicamente, en los aportes de la Pedagogía y la Psicología contemporáneas, el empleo de las tecnologías de la comunicación y la información, éstas reducirán la inversión realizada, que no se limita por cierto, a la de tipo económica. Sin una teoría científica explícita, el empleo de la tecnología corre el riesgo de convertirse en un *boomering*, que puede agudizar los problemas de la formación de las nuevas generaciones.

- Al igual que nos disponemos a aprovechar la tecnología aportada en los últimos años, en esa misma medida y por iguales razones, debemos estar en condiciones de usarla creativamente. Estamos convencidos de que la pertinente integración de la tecnología de punta, y los avances en la teoría y metodología educativa, tienen respuesta a la educación del futuro.
- De ahí que la noción de Nuevos Ambientes de Aprendizaje pueda contribuir a emplear cada vez mejor las tecnologías de la información y de las comunicaciones, ya que implica la aplicación, crítica y creativa, de los aportes de la didáctica contemporánea en el empleo de las nuevas tecnologías —tanto en la educación a distancia como en la presencial—. La didáctica actual no tiene por qué prescindir ni de los momentos cara a cara, ni del empleo de las tecnologías (por ejemplo: el trabajo en línea; chats y foros de discusión; enlaces de videoconferencias o de audio conferencia...). De ahí que se extienda cada vez más la expresión *blended approach* señalando la necesidad de considerar los dos momentos antes mencionados.

Hoy se trata de integrar, de manera pertinente, los extraordinarios avances tecnológicos del momento, la Telemática al proceso de aprendizaje escolar, a partir de los aportes de la Pedagogía y de la Psicología, de manera tal que estén en función de la formación de toda la sociedad para el despliegue de las potencialidades de todos sus miembros y el uso pleno de la capacidad distintiva del ser humano: pensar y sentir, crear y emocionarse, descubrir, transformar y cooperar conscientemente. Expresión todo ello de humanismo y respeto por el ser humano. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN EDUCATION'S NEWSPAPER OF RECORD., **Education Week Global**, Links. Lessons From The World Technology Counts., Volume XXIII., Number 35., May 6., 2004
- DENAPOLI, A. (2003)., **Tendencias de la tecnología en la educación**., Ponencia «Memorias VI Congreso Internacional Educación para el Talento»., México.
- FERREIRO, R. (1999)., **Hacia nuevos ambientes de aprendizaje. Sistemas telemáticos para la educación continua**., Instituto Politécnico Nacional., Secretaría Académica., México
- FERREIRO, R. (1999)., **Nuevos ambientes de aprendizajes** Cápsula de Televisión., CECTE., Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)., México.
- FERREIRO, R. (2000)., «Tecnología o Educación ¿Cuál es la cuestión?». **Revista Explorador Visual**, Año 2., No. 2., México., pp. 31-34
- FERREIRO, R. (2000)., «Un componente clave de los nuevos ambientes de aprendizaje: el software educativo». **Revista Explorador Visual**. Año 2., No. 3., México., pp. 25-27.
- FERREIRO, R. (2001)., «La mediación pedagógica: Exigencia clave en la escuela del Siglo XXI». **Revista Educación**., No. 83., pp. 42-46.
- FERREIRO, R. (2002)., «El constructivismo social: nueva forma de aprender y enseñar». **Revista Educación**., 2001., No. 84., pp. 50-53.
- FERREIRO, R. (2002)., **Módulo II. Nuevos Ambientes de Aprendizaje. Diplomado a distancia con transmisiones satelitales y guía y materiales en línea: Software Educativo y de Capacitación. Diseño y Evaluación**., CECTE., Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)., México.

- FERREIRO, R. (2002)., **Módulo V. «Diseño de ambientes de aprendizaje con nuevas tecnologías de información y comunicación»**., Curso de Introducción a las Tecnologías Educativas (CITE) Coordinación de Investigación y Desarrollo., Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- FERREIRO, R. y otros (2002)., «Encuesta Internacional a Expertos: Siete pecados de la educación tradicional, siete razones sensibles para el empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la informática y siete virtudes potenciales de las nuevas tecnologías educativas. Trabajo de Investigación». **Memorias Tercer Congreso Internacional de Educación y Formación Virtual**. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey., *Campus Toluca*, Edo. de México.
- FERREIRO, R. (2003)., **Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. Una nueva forma de aprender y enseñar: El Constructivismo**., Editorial Trillas., México.
- FUNDACIÓN CATALANA PER A LA RECERCA EUROPEAN SCHOOLNET (2003)., **Internet Segura. Los hábitos de los niños en internet. Estudio Europeo**., Documento de trabajo., Barcelona.
- ICDE (1997)., **The New Learning Environment. Conference abstracts**., The 15th ICDE World Conference., Philadelphia, PA: Penn State University.
- «La educación a distancia» (1999)., **Revista La Tarca**., No. 11., Guadalajara., Jalisco., México
- LEAHY, T. H. & HARRIS, R. L. (1997)., **Learning and cognition**., Fourth edition., Upper Saddle, NJ: Prentice Hall
- MORENO, M. (1998)., «Innovación y diversidad», Ponencia al Foro Institucional Lasallista de Educación a Distancia., **Memorias del Segundo Foro**., IUSA México.

- MORENO, M. (1994). **Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia**, VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, México, diciembre.
- «Nuevas tecnologías en educación» (2000), **Revista La Tarea**, No. 12, Guadalajara, Jalisco, México.
- OECD (1999). **Education at a glance, OECD Indicators**, Organization for Economic Co-operation and Development, Paris.
- OSIN, L., *et al.*, A. (1996). «A proposal for the reengineering of the educational system», **Review of Educational Research**, 66 (4), pp. 621-656.
- OSIN, L. (1998), **Computers in education in developing countries. Why and how**, Ed. Education, The World Bank, Vol 3, No 1.
- FAPERT, S (1995). **La máquina de los niños**, Ed. Paidós Contextos, España.
- FORTER, L. R. (1999). **Virtual classrooms**, New York, NY: John Wiley & Sons.
- SALINAS, J. (1997), «Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información», **Revista Pensamiento Educativo**, 20, España.
- SALINAS, J. (2000), «El rol del profesorado en el mundo digital», en: DEL CARMEN, L (ed ). **Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación**, Universidad de Girona., ISBN: 84-95138-89-1., España., pp. 305-320.
- ROCA VILA, O. (1998), «La autoformación y la formación a distancia: Las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje», **Revista Tecnología y Comunicación Educativa**, JLCE., No. 27, enero-junio., México., pp.29-43.
- VENEZKY, R. & OSIN, L. (1991), **The intelligent design of computer assisted instruction**, Ed. Longman., New York., USA.

## INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN

Lilia González Velázquez

Gabriela López Aymes

### RESUMEN

Un tema que ha estado en el candelero desde hace varias décadas es el de la posibilidad de optimizar la inteligencia a través de la mejora de los procesos de pensamiento. Actualmente, la inteligencia se considera un potencial psicosociológico que se va actualizando a lo largo de la vida: es decir, este **constructo** hace referencia a un conjunto de múltiples habilidades «susceptibles de mejora y desarrollo», más que a una entidad fija e inalterable. Esta visión dinámica de la inteligencia ha atraído la atención de los psicólogos y educadores, quienes se han dado a la tarea de transferir los postulados teóricos, fruto de la investigación básica, a los contextos escolares.

En este trabajo, analizamos el impacto de esta nueva conceptualización de la inteligencia en el ámbito educativo y buscamos ofrecer algunas propuestas para lograr una educación de calidad, basadas en el desarrollo de las capacidades de los educandos y la atención a la diversidad.



**ABSTRACT**

*The possibility of improving intelligence through the enhancement of thinking processes is a topic that has been in the spotlight for a number of decades. Currently, intelligence is considered as psychobiological potential that up-dates automatically throughout each person's life. This construct refers to a group of multiple skills prone to improvement and development, rather than a fixed and unalterable entity. Such a dynamic approach towards intelligence has attracted the attention of psychologists and educators, who have transferred the theoretical paradigms from basic research to scholar contexts. Our purpose in this article is to analyze the impact of this new conceptualization of intelligence in the educational field. We also offer some proposals to achieve educational quality founded on the development of skills of all pupils bearing diversity issues in mind.*

*Palabras clave:* Inteligencia; educación; desarrollo de programas

**INTRODUCCIÓN**

Sin duda el siglo XX, recién concluido, se caracterizó por los asombrosos adelantos en los campos de la ciencia y la tecnología. El de la psicología no fue la excepción. Uno de los tópicos que más investigaciones y teorías ha producido es el de la inteligencia humana. En los últimos cien años, la investigación sobre el origen y naturaleza de la inteligencia ha pasado por diversos paradigmas manteniendo, hasta la actualidad, encendidas polémicas que la convierten en uno de los ámbitos más difusos y complejos de la psicología. Sin embargo también es cierto que en los últimos cincuenta años, se

sabe mucho más sobre ella que en toda la historia de la humanidad.

La importancia de estudiar los procesos intelectuales de los seres humanos es incuestionable, especialmente ahora en la sociedad del conocimiento. Para la educación, es fundamental que la investigación de la inteligencia continúe desde abordajes multidisciplinarios. En todos sus niveles, la escuela posee como principal propósito el de contribuir sistemáticamente al desarrollo de las inteligencias de millones de niños y jóvenes que pasan por sus aulas. Proporcionar educación a la población es una obligación del Estado, pero ésta requiere ser de calidad; la educación integral debe contribuir al bienestar no sólo del estudiante como tal, sino como persona y ciudadano. La relación entre inteligencia y educación es estrecha. Apenas hemos empezado a vislumbrar las posibilidades del desarrollo del potencial intelectual de los seres humanos a través de una educación basada en otra concepción de inteligencia, más flexible, múltiple y modificable.

Este escrito tiene el propósito analizar la convergencia de los estudios sobre la inteligencia y su impacto en los modelos y prácticas educativas, teniendo como telón de fondo los actuales debates sobre este fascinante constructo.

**BREVE TRAYECTORIA DEL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA**

Los estudios pioneros de la inteligencia centraron su interés en los factores físicos que intervenían en la velocidad de respuesta a ciertos estímulos visuales o auditivos. Se diseñaron numerosos experimentos en agudas condiciones de laboratorio

Se trataba de medir las diferencias individuales de los sujetos partiendo de la idea de que la inteligencia era de naturaleza genética, unifactorial y estable. Surgió así el paradigma factorialista con destacados psicólogos como el londinense Francis Galton, quien en 1869, y desde la corriente del empirismo experimentalista, ubicó un conjunto de capacidades humanas de manera escalonada dentro de la *Campana de Gauss*, con base en una serie de pruebas para medir las respuestas motoras a estímulos sensoriales<sup>1</sup>. Se basó en un concepto genetista de la inteligencia con clara influencia de Darwin, Locke y Hume, quienes consideraban que la inteligencia era heredada (por lo que tenía poca relación con los aprendizajes).

Posteriormente, Binet y Simon fueron los primeros en incursionar en el campo de las *pruebas psicológicas* al descubrir que las facultades mentales son independientes y diferentes en cada sujeto. Construyeron la primera escala mental para medir el *CI* compuesta por 30 tests. El supuesto principal de Binet fue que el rendimiento de un niño con retardo mental correspondía al de uno normal pero de edad menor, pues su aprendizaje se producía a una velocidad menor. Por lo tanto, concluyó que la capacidad mental era posible de medirse por el nivel de conocimientos alcanzados. Para tener un punto de referencia, Binet se dio a la tarea de la construcción de una escala basada en la fórmula  $CI = EM / EC$  (edad mental sobre edad cronológica, igual a cociente de

inteligencia). De este modo, creó el concepto clave de *edad mental*, o nivel de edad correspondiente a las respuestas proporcionadas por el sujeto según su ubicación a un nivel inferior o superior a la media. Para Binet la inteligencia estaba compuesta por un conjunto de aptitudes (capacidad para), como son: la comprensión, la inventiva, la dirección y el juicio crítico<sup>2</sup>.

Años más tarde, Cattell<sup>3</sup> trabajó con Spearman en Londres y después en Nueva York con Thorndike. Su interés se centró en equilibrar la polémica entre las posiciones geneticistas y ambientalistas: desarrolló su teoría de los dos factores con los conceptos centrales de *inteligencia fluida y cristalizada*. La inteligencia fluida (*Gf*) indica la capacidad biológica, básica y heredada para percibir relaciones —es similar a la idea de Spearman de energía mental—. Mientras que la inteligencia cristalizada (*Gc*) es más un resultado de la cultura y a la historia del aprendizaje del individuo; es un efecto de esa energía fluida con relación a las experiencias de los individuos en el transcurso de su evolución; ambas inteligencias cooperan e interactúan en la ejecución intelectual.

Coll y Onrubia<sup>4</sup> señalan que la mayor limitación de las teorías psicométricas y factorialistas fue su incapacidad para ir más allá de las etiquetas de los factores resultantes del análisis

<sup>1</sup> GENOVARDI, C. y CASTELLÓ A. El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid, Pirámide, 1990. pp. 17-18. YUSTE II. Intervención con un nuevo programa de mejora de la inteligencia. Tesis de grado no publicada. Madrid, UCM, 1992.

<sup>2</sup> ANDERSON, M. Desarrollo de la inteligencia. México: Oxford University Press, 2003.

<sup>3</sup> CATTELL, R. B. Handbook of multivariate Experimental Psychology, Chicago, Rand McNally, 1966; CATTELL, R. B. Abilities: Their structure, growth and action. Boston, Houghton Mifflin, 1971.

<sup>4</sup> COLL, C. y ONRUBIA, J. «Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar». en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación. II, Madrid, Alianza Psicológica, 1995, pp. 161-174.

factorial; estas teorías no han podido explicar en qué consisten realmente las aptitudes medidas por los tests y sus conexiones con el aprendizaje y el rendimiento escolar. Por su parte, Sternberg<sup>3</sup> menciona que la comprensión de la inteligencia, desde este enfoque, surge en términos de un conjunto estático de diferencias individuales.

El cuestionamiento al concepto de inteligencia de este paradigma provocó fuertes discusiones entre los intelectuales sociales y defensores de las minorías. El centro de la polémica se refería a si la inteligencia era mayormente heredada, o por el contrario, si era el resultado de la acción que el ambiente ejerce sobre los individuos. Los genetistas afirmaban que la inteligencia es innata, heredada, por lo que no es posible modificarla; los ambientalistas aseguraban que son la sociedad y la cultura las que determinan las diferencias de inteligencia entre los individuos<sup>4</sup>. Aunque aún persiste esta discusión en los círculos científicos, cada vez es más aceptado que es una polémica sin salida.

La inteligencia sigue siendo uno de los constructos más complejos y de borrosos límites que existe en la psicología. Ante esto, se propone dejar de gastar energía en ello y reorientar los trabajos hacia cómo lograr potenciar la inteligencia

de las personas, sin imponer cuál sea su origen. *Los intereses actuales sobre el estudio de la inteligencia se centran en el esfuerzo teórico por definir el funcionamiento cognoscitivo inteligente y cómo este tipo de funcionamiento se concreta en distintas tareas, se desarrolla con la edad, se puede modificar mediante entrenamiento, o permite al ser inteligente interactuar adecuadamente en función de su entorno socio-cultural*<sup>5</sup>.

### ¿ES POSIBLE MODIFICAR LA INTELIGENCIA?

Esta pregunta ha sido el centro de atención de numerosos psicólogos especialmente los educativos. Los datos actuales permiten otorgar una respuesta afirmativa. Pinillos<sup>6</sup> menciona que la idea de la modificación de la inteligencia es un asunto fascinante aunque aún hay mucha resistencia a aceptarla por razones científicas, ideológicas y pedagógicas. Por mucho tiempo, el tema ha girado en torno al debate, ya señalado (herencia-ambiente). Para los genetistas, la inteligencia es un conjunto de aptitudes o disposiciones genéticamente prefiada en sus 4/5 partes (es decir, posee poca variabilidad); y para los ambientalistas, la inteligencia es un sistema de estrategias cognitivas adquiribles sin límites, mediante la educación y contenidos culturales.

<sup>3</sup> STERNBERG, R. J. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

<sup>4</sup> DIOCE, M. "Prospéctivos y el debate entreherencia por la habilidad de los conceptos", en *Mundo Científico*, No. 19, 1995, pp. 25-31; SCARB, S. "Behavior Genetics and Socialization theories of intelligence: True and recent criticisms", en R. J. Sternberg y E. Grigorenko (eds.), *Intelligence, heredity, and environment*, Nueva York, Cambridge University Press, 1997, pp. 37-61; STERNBERG, R. J. y GRIGORENKO, E. (eds.), *Intelligence, heredity, and environment*, Nueva York, Cambridge University Press, 1997.

<sup>5</sup> STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K., *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Pirámide, 1986. MARTÍNEZ, M., "Aspectos, breves y ideas parciales sobre la inteligencia", en M. Hume (ed.), *Hacia la atención escolar del niño dotado. Primer encuentro hispanoamericano sobre alumnos intelectualmente bien dotados*. Huelva, Universidad de Huelva, 1998, pp. 35-86.

<sup>6</sup> PINILLOS, J. L. "La modificación de la inteligencia", en *Perspectivas*, 1982, pp. 117.

Debido a su relación con el pensamiento, la cognición y el aprendizaje, la inteligencia puede caracterizarse a partir de cuatro dimensiones<sup>7</sup>:

- a) la inteligencia como competencia,
- b) la inteligencia como procedimiento o estrategia
- c) la inteligencia como conocimiento y,
- d) la inteligencia como adaptación al medio.

La dimensión que caracteriza a la inteligencia como *capacidad o competencia*, hace referencias a la dotación biológica y genética que todo ser humano posee al nacer y se concreta en la función del cerebro. Pero también se admite que el ser humano vive en un medio natural y sociocultural con el cual interactúa. Esto le permite *desarrollar y fortalecer* sus capacidades o competencias. La dialéctica herencia-medio ha generado diferentes posturas en cuanto a la modificabilidad intelectual, como se verá a lo largo de este capítulo.

En cuanto a la dimensión que representa a la inteligencia como *procedimiento o estrategia*, se destaca la conducta inteligente como conducta estratégica. Por ejemplo, al observar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones, se sigue un determinado procedimiento para conseguir objetivos concretos. La investigación sobre estos procesos ha estado presente en alguna medida en todas las perspectivas teóricas de la psicología de la inteligencia.

La tercera dimensión hace referencia a la inteligencia como *conocimiento*. Ya que los procesos no actúan en el vacío,

requerirán de conocimientos o representaciones mentales. Los conocimientos pueden basarse en hechos, conceptos, procedimientos, reglas, etcétera, también, sobre el conocimiento cotidiano; o como conocimiento acerca del conocimiento mismo o metacognición. Aunque el conocimiento es necesario para el desempeño inteligente en un dominio, no se limita sólo a eso.

Por último, la inteligencia como *adaptación al medio*, es la caracterización de la inteligencia más compartida entre los psicólogos. Una de las definiciones más recientes es considerar a *la inteligencia como una actividad mental que implica adaptación, selección o transformación del medio próximo al individuo*<sup>8</sup> (Sternberg, 1999).

La consideración de la posibilidad de modificar la inteligencia tiene su aparición con el debilitamiento del modelo psicométrico y del surgimiento de la psicología cognitiva. Yuste<sup>9</sup> señala que la intervención en los procesos inteligentes, surge en Estados Unidos en los años 60 con los programas compensatorios para grupos con déficit cultural o físico. Su aparición rebasa en la práctica la mencionada polémica para cumplir con fines prácticos y funcionales. Desde entonces, la idea de la modificabilidad de la inteligencia ha tenido mayor impacto en el ámbito educativo. La teoría cognitiva del procesamiento humano de información ha sido uno de los entosques que más trabajos ha desarrollado para mejorar los

<sup>7</sup> GARCÍA, E. "Medidas de la inteligencia", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50, n.º. 3, 1996, pp. 298-312.

<sup>8</sup> STERNBERG, R. J. "The theory of successful intelligence", en *Review of General Psychology*, 3, 1999, pp. 292-316.

<sup>9</sup> YUSTE, J. C. "Intervención con un nuevo programa...", *op. cit*

procesos de aprendizaje de los alumnos. A pesar de las evidencias a favor de los beneficios que reportaría la modificación de la inteligencia, aún no existe consenso total sobre qué es la inteligencia y cómo incrementarla eficazmente. Al respecto, Mayor, Prieto y García-Alcañiz<sup>14</sup> explican que quienes dudaban de la posibilidad de incrementar la inteligencia mantienen dos premisas básicas:

- Los intentos deliberados por incrementar el CI a través de cualquier tipo de entrenamiento no tendrán ningún efecto.
- El ambiente y la educación podrán mejorar el uso y aprovechamiento de la inteligencia, pero no la inteligencia; mejorarán la ejecución y el rendimiento, pero no la competencia<sup>15</sup>.

Estos supuestos, mencionan los autores, son representativos de dos grandes certezas: 1) la estabilidad del CI a pesar de su desarrollo, y 2) las determinaciones genéticas son predominantes frente a la nula o escasa influencia del ambiente. Si bien, tanto en la posición estática de la inteligencia como en la de modificabilidad existen teorías y datos que las respaldan, las implicaciones de la posibilidad de modificar la inteligencia han abierto importantes perspectivas para la educación.

Antes de continuar, es prudente centrarnos en el concepto de modificabilidad. A partir de la reconceptualización del

concepto psicométrico de la inteligencia y los planteamientos de su cambio desde el paradigma de la psicología cognitiva, se han utilizado diferentes términos para hablar de este concepto: por ejemplo, es común encontrar el uso de los siguientes términos como sinónimos<sup>16</sup>: por un lado, modificación, intervención, enriquecimiento, entrenamiento; por otro, inteligencia, competencia y rendimiento cognitivo, conducta inteligente, funcionamiento cognitivo.

Prescindiendo un poco las dudas, estos términos no son sinónimos. Los aspectos que merecen diferenciarse desde ahora son los que se refieren, por una parte, al desarrollo cognitivo de carácter madurativo y espontáneo frente a la adquisición de destrezas cognitivas como fruto de una intervención adecuada; y por otro lado, a la inteligencia como capacidad y competencia más o menos estable, más o menos sujeta a determinación genética frente al uso de la inteligencia, a la actuación o rendimiento cognitivo, a las destrezas cognitivas adquiridas<sup>17</sup>.

La defensa de la posibilidad de introducir cambios en la inteligencia está apoyada por importantes investigadores y educadores<sup>18</sup>. Ellos sostienen que la inteligencia es de naturaleza multifacética y posee un sentido diferencial por lo que

<sup>14</sup> MAYOR, J., PRIETO, I. M., y GARCÍA-ALCAÑIZ, R. (1999). La modificación de la competencia y el rendimiento cognitivo. en J. Mayor (coord.), *Psicología del pensamiento y el lenguaje*, Madrid: UNED, 1999.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 486.

<sup>16</sup> MAYOR, J., PRIETO, I. M., y GARCÍA-ALCAÑIZ, R., *op. cit.*

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 486.

<sup>18</sup> BELTRÁN, J. (ed.), *Intervención Psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 1993; NICHARDON, K. y PELOUS, D., y SMITH, G., *Enseñar a Pensar*, Madrid, Paidós, 1987; ROMÁN, G., y DEZ, E., *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid, Ariel, 1999; SIGOMIA, V., y BELTRÁN, J., *El niño inteligente*, Nueva Horizonte Educativa, Madrid, España, 1998.

es mejorable mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas. Sternberg<sup>17</sup> desde su Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana, considera que es posible tal modificación. Asimismo, Zimmerman y Schunk<sup>18</sup> conciben al ser humano como un organismo flexible y sensible a los cambios y a la autorregulación. Por su parte, Vygotsky<sup>19</sup>, aboga por el incremento del potencial del aprendizaje de las personas. Feuerstein<sup>20</sup> resalta el papel de la mediación activa del docente para lograr la modificación de la inteligencia e incrementar el potencial de aprendizaje. Para este fin, creó su *Programa de Enriquecimiento Instrumental* (PEI) que ha tenido éxito en sujetos con privación cultural ya sea por factores orgánicos, socioeconómicos, emocionales o ambientales.

En esta misma línea de pensamiento, Gardner<sup>21</sup> desarrolló su *Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM)* como una respuesta a las concepciones deterministas y estáticas de la inteligencia, representadas por el dominio de una sola inteligencia general o *-factor g-*, señala que si bien es posible que los factores genéticos tengan alguna influencia en la inteligencia es difícil determinar hasta dónde llega este límite. Sin embargo

—continúa el autor— siempre y cuando no existan lesiones cerebrales, la inteligencia sí puede modificarse si llega a estar expuesta el tiempo suficiente a los materiales psicoeducativos correctos. Gardner otorga una importancia de primer orden a la influencia del entorno cultural. La aceptación del hecho de que la inteligencia cambia a través de las distintas etapas de desarrollo del individuo y por factores ambientales de diversa naturaleza (económicos, sociales, instruccionales, familiares, etcétera), está cada vez más extendida y ha propiciado un enorme interés por el diseño y experimentación de numerosos programas de intervención, especialmente para el ámbito escolar.

## INTELIGENCIA COMO RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Un concepto central en muchas teorías y definiciones de inteligencia es la que la identifica como la capacidad para resolver problemas o la capacidad para adaptarse a nuestro medio<sup>22</sup>. Aunque la frase «resolución de problemas» no siempre se encuentra explícita, el concepto de «adaptación» o «habilidad para adaptarse» es un concepto fundamental en muchas definiciones<sup>23</sup>, que implica que los individuos, al encontrarse en situaciones desconocidas (problemas), deben imaginar las maneras de reaccionar, y así, están resolviendo problemas. Algunos teóricos e investigadores incluso han añadido la idea de adaptación tanto a los ambientes culturales

<sup>17</sup> STERNBERG, R. J., «A contextualist view of nature of intelligence» en *International Journal of Psychology*, 1984, pp. 307-324. STERNBERG, R. J., *Beyond IQ: A Triarchic Theory...*, op. cit.

<sup>18</sup> ZIMMERMAN, B. J., y SCHUNK, D. H., *Self-regulated learning and academic achievement*. Nueva York, Springer-Verlag, 1989.

<sup>19</sup> VYGOTSKY, L. S., *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Moscú, Cuqullo, 1978.

<sup>20</sup> FEUERSTEIN, R., «Mediated learning experience: A theoretical basis for cognitive human modification during adolescence» en P. Miller (ed.) *Research to practice in mental retardation*, Vol. II, Baltimore: University Park Press, 1977, pp. 105-126.

<sup>21</sup> GARDNER, H. (ed.), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1985; GARDNER, H., *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2000.

<sup>22</sup> MAKEE, C. J., «Cativity, intelligence and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness» en *Gifted Educational International*, 9, n.º 2, 1995, pp. 66-77.

<sup>23</sup> BIBLET, A. y SIMON, H., 1989 (citado en Yerman, 1916), BOYNTON, 1933, COLVINGE, 1921, FRENCH, 1962, PLAGET, 1981, PINTNER, 1911, STERN, 1924, WISCILLER, 1941, citados por C. J. MAKEE, «Cativity, intelligence and problem solving...», op. cit., p. 68.

como a los biológicos<sup>31</sup>. Por ejemplo, Sternberg y Salter<sup>32</sup> sugieren que la inteligencia es «una conducta adaptativa dirigida a metas»<sup>33</sup>. Otros investigadores<sup>34</sup> definen la inteligencia como la capacidad para integrar información y experiencia o realizar un «pensamiento abstracto». Guilford<sup>35</sup> y otros<sup>36</sup> sostienen, desde las teorías del procesamiento de la información, que la capacidad de resolver problemas reales es un ejemplo de inteligencia en acción; es decir, una tarea central de la inteligencia<sup>37</sup>.

Howard Gardner<sup>38</sup> ha sido un de los críticos más constantes y productivos del planteamiento de que sólo hay una inteligencia

<sup>31</sup> GARDNER, 1983; GOODNOW, 1976; KRISSED, 1975; OLSON, 1976; tradus por C. J. MAXER «Genetic intelligence and problem solving», *op. cit.*, p. 69.

<sup>32</sup> STERNBERG, R. J. y SALTER, W., «Concepts of intelligence», en R. J. STERNBERG (ed.), *Handbook of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 3-24.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>34</sup> SPEARMAN, C., *The abilities of man*, Nueva York, Macmillan, 1927; TEARMAN, L. M., «Intelligence and its measurement: A symposium», en *Journal of Educational Psychology* 12, 1921, pp. 127-133.

<sup>35</sup> GUILFORD, J. P., *The nature of human intelligence*, Nueva York, McGraw Hill, 1967.

<sup>36</sup> U. RESNICK, L. F., y GLASER, K., «Problem solving intelligence», en L. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1976, pp. 205-210; HOFF, L., «Varieties of cognitive power», en L. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1976, pp. 237-260; STERNBERG, R. J., *Beyond IQ: A triarchic theory* *op. cit.*; NEWELL, A. y SIMON, H. A., *Human problem solving*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1972.

<sup>37</sup> GARDNER, H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983; RESNICK, L. B., «Changing conceptions of intelligence», en L. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1976, pp. 1-10; STERNBERG, R. J., «Reasoning, problem solving, and intelligence», en R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 227-307.

<sup>38</sup> GARDNER, H., *Frames of mind...* *op. cit.*

general no modificable por la acción de factores no biológicos. En su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* extiende el concepto tradicional de inteligencia al incluir, inicialmente, siete dominios independientes<sup>39</sup>, siendo la solución de problemas un elemento central en cada uno de estos dominios. Para Gardner<sup>40</sup>, la inteligencia implica el uso de capacidades para resolver problemas que permiten a la gente solucionar auténticos conflictos, crear productos efectivos y buscar o crear nuevos problemas. Tanto los problemas como los productos deben ser relevantes en un contexto cultural en particular, de ahí que también expande la noción de solución de problemas al incluir factores culturales.

En la actualidad, Gardner ha identificado nueve inteligencias diferentes poseídas por la mayoría de las personas, estas son: 1. lingüística; 2. lógica-matemática; 3. espacial; 4. musical; 5. kinésico-corporal; 6. naturalista; 7. espiritual; 8. interpersonal; 9. intrapersonal. Aunque muchos de nosotros poseemos, en alguna medida, estas inteligencias, sin embargo no todos somos sobresalientes o altamente competentes en todas ellas.

Gardner piensa que el desarrollo de un alto nivel de competencia requiere cierta capacidad innata, pero sobre todo motivación, y un ambiente afectivo y cultural enriquecedor.

<sup>39</sup> Para revisar la evolución de la Teoría de las Inteligencias Múltiples ver GARDNER, H. (ed.), *Inteligencias múltiples...* *op. cit.* y GARDNER, H., *La inteligencia reformulada...* *op. cit.*

<sup>40</sup> GARDNER, H., *La inteligencia reformulada...* *op. cit.*

### LA INTELIGENCIA COMO «APRENDER A PENSAR»

Una corriente destacada de la psicología de la inteligencia es la que la identifica con la capacidad que tienen los individuos para aprender a pensar. Claxton<sup>8</sup> explica que uno de los adelantos más interesantes en la psicología es considerar a la inteligencia como *la capacidad para aprender*, lo que significa reconocer que las personas poseen una serie de estrategias de aprendizaje que pueden llegar a utilizar adecuadamente. En términos de Pozo<sup>9</sup>, es hablar de la *inteligencia estratégica* que contempla la capacidad del sujeto para emplear estrategias pertinentes y eficaces a una tarea determinada.

Nickerson, Perkins y Smith<sup>10</sup> argumentan que a raíz del cambio del paradigma conductista por el cognitivo, el estudio del aprendizaje tiene una más rica y amplia dimensión con grandes aplicaciones en el campo educativo. Dentro del espíritu multifacético y dinámico del *constructo* de inteligencia, Perkins<sup>11</sup> también ofrece una visión sobre la inteligencia y el aprendizaje. El autor distingue tres tipos de inteligencias y los mecanismos que le son propios:

- a) La *neurrológica* (determinada por la maduración genética y física). Sus mecanismos son la rapidez y precisión, los

genes y las diferencias estructurales neurológicas implicadas en los distintos aspectos de la inteligencia.

- b) La *experiencial* (resultado del conocimiento aprendido en un contexto). Sus mecanismos son el conocimiento base y la habilidad.
- c) La *reflexiva* (resultado de la metacogitación y el autogobierno mental). Sus mecanismos son las estrategias para memorizar lo aprendido, solucionar problemas, tomar decisiones, y la metacognición y las actitudes positivas ante el esfuerzo mental.

La primera de estas inteligencias está determinada por la predisposición genética y no es posible entrenarla, mientras que las otras dos sí son entrenables. Es por ello que el trabajo de Perkins se ha dirigido hacia la enseñanza de habilidades y estrategias con el objetivo de enseñar a los estudiantes a pensar y fomentar la cultura del pensamiento en la escuela. Perkins sostiene que el individuo puede desarrollar su inteligencia experiencial y reflexiva siempre que se le brinde oportunidades y experiencias de aprendizaje enriquecidas. Existen programas cuya finalidad es enseñar tanto habilidades y estrategias, como actitudes y hábitos para fomentar el pensamiento reflexivo y creativo. Pero no basta con que estos programas se pongan en marcha, sino que hace falta crear una cultura del pensamiento en la escuela donde esa enseñanza sea explícita, y se posibilite la transferencia de tales habilidades y estrategias a las disciplinas escolares y a la vida práctica. Esto implica que los profesores y alumnos compartan y reflexionen sobre lo que enseñan y aprenden.

<sup>8</sup> CLAXTON, G. *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid, Alianza Psicología, 1995.

<sup>9</sup> POZO, J. I. *El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción de cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico*. en M. J. Rodríguez y J. Anay (coords.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós, 1997. pp. 155-170.

<sup>10</sup> NICKERSON, R. S., PERKINS, D., y SMITH, E. *Enseñar a Pensar*. Madrid, Paidós, 1987.

<sup>11</sup> PERKINS, D. *Smart schools*. Nueva York, Free Press, 1992 (trad. cast., *La escuela inteligente*, Barcelona, JCF); PERKINS, D., *Outsmarting IQ: The emerging science of learning of intelligence*. Nueva York, Free Press.



ADEMÁS, Perkins<sup>18</sup> señala que hay que prestar más atención a los fallos que comete el individuo cuando aplica sus procesos de pensamiento para resolver tareas y problemas, tales como el pensamiento irreflexivo, la rigidez mental y la falta de precisión para establecer las diferencias entre los términos de un problema. Por lo tanto, según esta postura, la enseñanza de la inteligencia debe evitar que los estudiantes cometan esos fallos y proporcionar experiencias para organizar y utilizar mejor la información, como la enseñanza de estrategias de tipo cognitivo, metacognitivo y motivacional. Estas experiencias pueden llevarse a cabo a través de una enseñanza sociática para favorecer el pensamiento crítico y la transferencia de conocimientos. En suma, lo que pretende Perkins es crear un *metacurriculum* centrado en el pensamiento reflexivo, para ayudar a los alumnos a pensar sobre su propio pensamiento y sobre el pensamiento en general<sup>19</sup>.

## INTELIGENCIA E INSTRUCCIÓN

Hoy, existe una importante relación entre la teoría de la inteligencia y los modelos de instrucción específicamente respecto al funcionamiento inteligente del alumno y el diseño de programas para la mejora de la inteligencia. Al respecto, Castelló<sup>20</sup> comenta que la incorporación de los aportes de la psicología de la inteligencia humana al campo instruccional está teniendo importantes repercusiones, pues no se limita

sólo a explicar teóricamente cómo aprende un alumno, sino a concretar la instrucción en el aula a fin de optimizar los recursos cognitivos de los alumnos. Añade que el contexto educativo continúa siendo una ámbito donde se verifican las teorías de la inteligencia, es decir, existe una intensa relación entre la investigación y prácticas instruccionales y las teorías de la inteligencia, beneficiándose mutuamente y desplazando, en cierta medida, las posturas rígidas y dogmáticas tanto en el campo de la educación como en el de la psicología.

Román y Díez<sup>21</sup> sostienen que la inteligencia interpretada como potencial o capacidad, manifiesta que los individuos poseen la capacidad para desarrollar su inteligencia por medio del aprendizaje cognitivo facilitado a través de estrategias cognitivas pero especialmente metacognitivas. El conocimiento de los procesos mentales que subyacen al aprendizaje es indispensable para cualquier intento de intervención psicopedagógica. Los autores entienden por capacidad: «una habilidad para... por ejemplo: sintetizar es una *capacidad* que sirve para realizar tareas de síntesis y globalización».

La búsqueda de nuevas explicaciones acerca de qué sucede cuando la mente humana procesa, retiene y transforma la información y cuáles son las estrategias que utilizan los individuos para recordar y comprender, han sido objeto de un creciente interés no sólo teórico, sino principalmente práctico a través del diseño de programas instruccionales destinados a mejorar las competencias de los alumnos. En general, estos programas pretenden que el estudiante logre un aprendizaje:

<sup>18</sup> PERKINS, D., *Outsmarting IQ*, op. cit.

<sup>19</sup> PIJETO, M. D., y FERRÁNDEZ, C., *Inteligencias múltiples y currículum escolar*, Málaga, Aique, 2001.

<sup>20</sup> CASTELLÓ, A., «Modelos de inteligencia y modelos de instrucción: relaciones teóricas y funcionales», en C. González, J. Beltrán y F. Ruiz (eds.), *Psicología de la Instrucción IV. Nuevas perspectivas*, Madrid, Síntesis Psicológica, 1995.

<sup>21</sup> ROMÁN, M., y DÍEZ, E., *Currículo y enseñanza*, op. cit.

significativo y autorregulado con base a su participación activa y reflexiva, es decir, que «aprendan a pensar bien», para ser «pensadores eficaces»<sup>9</sup>.

Para lograr una educación de calidad es indispensable no sólo mejorar los procesos básicos de pensamiento de los alumnos, sino fundamentalmente los llamados procesos superiores del pensamiento o metacognitivos. Al respecto, Deltrán<sup>10</sup> señala que la enseñanza de habilidades metacognitivas es la esencia del cambio educativo porque: «En primer lugar, los estudiantes pueden mejorar personalmente su capacidad para aprender mediante el uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivaciones. En segundo lugar, que son capaces de seleccionar, estructurar y crear ambientes favorables de aprendizaje y, por último, que pueden jugar un papel significativo al elegir la forma y calidad de la instrucción que necesitan»<sup>11</sup>.

## LA INTELIGENCIA EN LA ESCUELA

Una de las conclusiones más contundentes del siglo XX que recién terminó, es que la escuela se ha dedicado casi exclusivamente al «saber conocer», es decir, a la acumulación de conocimientos, la mayoría de ellos sin ninguna aplicación a la vida de los individuos que lo obtuvieron. Como consecuencia, ha dejado de lado otros tipos de saberes fundamentales

para la formación integral de los individuos, tanto en el nivel cognitivo como práctico. Al respecto, Nisbet<sup>12</sup> señala que históricamente las escuelas han tendido a descuidar la capacidad reflexiva de los estudiantes, pues su finalidad inicial fue capacitar a los trabajadores para las necesidades de la industria.

El tiempo y las circunstancias de la existencia humana ya no son las mismas. Hoy, los rápidos cambios en la ciencia y la tecnología exigen un tipo de enseñanza que ayude a los alumnos a desarrollar habilidades en la resolución de problemas, toma de decisiones, razonamiento crítico y reflexión creativa. Ya no sólo es importante memorizar sino también aprender a utilizar esos conocimientos para aprender a planear y trabajar por sí mismo o con los otros y adaptarse a nuevas situaciones: en resumen, se requiere *aprender a aprender*. Si embargo, a pesar de que todas las personas pueden pensar, no todos lo hacen eficazmente. Nisbet<sup>13</sup> explica que los adelantos de la psicología cognitiva en el estudio del desarrollo intelectual del niño han dejado en claro, entre otras cosas, que «el aprendizaje no es el resultado de la enseñanza: requiere de un esfuerzo activo de comprensión y discernimiento por parte de alumno. Aprender no es algo que sucede a los estudiantes, es algo que sucede por los estudiantes. Los conocimientos sin comprensión son limitados: se olvidan fácilmente, no se pueden recuperar prontamente cuando se necesitan, se vuelven rápidamente obsoletos en períodos de cambios rápidos

<sup>9</sup> BORKOWSKI, J. G. y SUTHERKIN, K. «Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategic teaching», en M. Pressley, R. E. Harris y J. E. Guthrie (eds.), *Promoting academic and literacy in school*, San Diego, Academic Press Inc., 1992, 477-501.

<sup>10</sup> DELTRÁN, J., op. cit.

<sup>11</sup> *Ibid*.

<sup>12</sup> NISBET, J., «Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza», en U. Montero (ed.), *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (Ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje), Barcelona, Castik, 1990, pp. 11-15.

<sup>13</sup> *Ibid*.

y sólo se pueden aplicar en el contexto en el cual fueron aprendidos, lo que es poco efectivo en nuevas situaciones. Si el aprendizaje se debe retener y estar listo para ser utilizado, los estudiantes deben construir su propio conocimiento haciendo ellos mismos - y deben aprender a ser responsables del manejo y control de éste.<sup>17</sup>

La comprensión del vínculo entre inteligencia, escuela y contexto es fundamental para entender lo que está sucediendo dentro de las escuelas. La inteligencia en la escuela tiene gran importancia ya que se da por hecho que su cantidad y calidad en los estudiantes determina su éxito en la institución educativa. Numerosas investigaciones han encontrado que existe un predominio de las concepciones tradicionales de la inteligencia entendida como un elemento producto de la herencia y de tipo lógico-matemático en detrimento de otras inteligencias.<sup>18</sup>

Ferret-Clement<sup>19</sup> sostiene que las relaciones entre la construcción de la inteligencia y la interacción social son estrechas y que los mecanismos psicosociales ya están presentes desde la misma elaboración de los procesos cognitivos, independientemente del desarrollo. La aportación de la experiencia en este proceso se manifiesta en la reconstrucción que es mucho más que imitación de lo que hacen los demás: triplica

entran en conflicto con el propio modo de actuar. La interacción social es el lugar que posibilita elaborar con los demás, percibir conflictos y superarlos.

Investigadores como Ceci y Liker<sup>20</sup>, y Sternberg, Wagner, Williams y Horvath<sup>21</sup> han identificado las relaciones entre inteligencia y escolaridad en el hecho de que la escolaridad tiene diversos beneficios directos e indirectos sobre la inteligencia formal, pero no necesariamente desarrolla las inteligencias social, práctica y emocional, tan importantes como la inteligencia analítica. La instrucción formal occidentalizada fomenta las formas cognitivo conceptuales y factuales de pensamiento que posteriormente son verificadas favorablemente a través de los exámenes de CI, a diferencia de los que tienen menos escolaridad.

Los defensores de la perspectiva sociocultural de la inteligencia son enfáticos al afirmar que la inteligencia, como CI, es un invento cultural ya que varía en función de los distintos contextos en que se desenvuelve el individuo, especialmente en la escuela. Explican que cada uno de nosotros está expuesto a múltiples contextos para expresar nuestras diversas potencialidades; por ejemplo, en los contextos que son considerados como «ricos» es posible expresar más ampliamente estas potencialidades. La mayoría de nosotros ejecutamos un

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>18</sup> GARDNER, H. (ed.), *Inteligencias múltiples...* op. cit.; GONZÁLEZ, L. *Teorías científicas y Teorías implícitas de la inteligencia, sus repercusiones en la escuela*, Tesis de Maestría en Educación, México, ITESM 2000; STERNBERG, R. J., *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós, 1997.

<sup>19</sup> FERRET-CLEMENT, A. N., *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aplicación con los compañeros*, Madrid, Visión, 1994.

<sup>20</sup> CECI, S. y LIKER, L., *Academic and everyday intelligence: An experimental separation*, en R. J. Sternberg y R. Wagner (eds.), *Practical Intelligence*, Nueva York, Cambridge University Press, 1986, pp. 119-162.

<sup>21</sup> STERNBERG, R. J., WAGNER, R., WILLIAMS, W. J. y HORVATH, J., *Testing common sense*, en *American Psychology*, Vol. 41, 1986, pp. 912-937.

nivel complejo en una o dos áreas en las cuales los requisitos son simplemente la adecuado énfasis potencial en esa área, amplias oportunidades para ejercitar ese potencial y motivación para tomar ventaja de estas oportunidades <sup>8</sup>. Podemos ser cognitivamente muy complejos en ciertas actividades pero eso no garantiza que lo seamos en todas.

Todo esto refina aquellos estudios que señalan que la inteligencia no es dependiente del contexto, es decir, que es *acontextual*. Si esto fuera así, implicaría entonces que *todos* deberíamos ser igualmente competentes en *todas* las áreas o dominios; esto es, que la inteligencia es general y no específica <sup>9</sup>; es decir, existe una relación directa entre la especificidad del dominio y el desarrollo del pensamiento, entre el aprendizaje del mundo social y del mundo físico. Sternberg <sup>10</sup> y Okagaki y Jackson <sup>11</sup> comentan que es más importante enseñar a los niños a funcionar en los contextos complejos de la actualidad que sólo instruirlos en repetir información abstracta por lo que otro tipo de inteligencia debe ser *enseñada*, especialmente aquella que los prepara para enfrentar los problemas de la vida práctica. De hecho, desde que el niño nace, hay una constante adquisición y perfeccionamiento de habilidades para la supervivencia diaria. Los padres, hermanos y, en general, la sociedad juegan un papel importante como

mediadores. Cuando el niño entra a la escuela es sometido a un sistema formal de instrucción diferente a la que había recibido desde entonces y que por lo general, no maximiza el desarrollo de sus habilidades intelectuales.

Los programas de intervención psicopedagógica han demostrado que es posible incrementar las habilidades intelectuales de los alumnos a través de un currículum escolar que los prepare no sólo en los contenidos académicos, sino en los retos de la vida social. Sternberg <sup>12</sup> ha señalado en reiteradas ocasiones que una persona inteligente no es necesariamente aquella que alcanza altas puntuaciones en un *test* de «factor g», sino aquella que conoce sus fortalezas y debilidades y saca el mayor provecho de ellas para encontrar nuevas formas de remediar o atenuar sus lados débiles: es quien logra un equilibrio entre ambos aspectos de su vida. Como se ha mencionado, nadie domina todos los ámbitos de la inteligencia, incluso los expertos sólo logran un alto desarrollo en el campo de su especialidad y es posible que en otras áreas tengan algún déficit importante, por ejemplo en la inteligencia emocional <sup>13</sup>.

A pesar de los esfuerzos de autoridades y docentes, muchos niños inteligentes tienen problemas para entender qué es la escuela y cómo debe comportarse en este medio. Aunque parezca una obviedad, la vida en la escuela no es percibida de la misma forma por los maestros, alumnos,

<sup>8</sup> GARDNER, H. *Frames of mind*..., op. cit.

<sup>9</sup> GÓMEZ, J. C. y NUÑEZ, M. «La inteligencia y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento», en *Infancia y Aprendizaje*, 04, 1992, pp. 5-22.  
<sup>10</sup> POZO, J. I., *Aprendices y maestros*, Madrid, Anaya Psicología, 1997.  
<sup>11</sup> POZO, J. I., «El cambio sobre el cambio...», op. cit. POZO, J. I., *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Moris, 2001.

<sup>12</sup> STERNBERG, R. J., OKAGAKI, I., y JACKSON, A. S. «Practical intelligence for success in school», en *Educational Leadership*, 46, n.º 1, 1990, pp. 35-39.

<sup>13</sup> STERNBERG, R. J., *Inteligencia extendida*..., op. cit.

<sup>14</sup> GOEMAN, D. *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kailás, 1996.

padres de familia y autoridades administrativas. Sin embargo, se toma muy poco en cuenta este hecho cuando se elaboran programas educativos, se realizan exámenes o se establecen las metas y expectativas que el niño debe alcanzar eficazmente en los tiempos preestablecidos. Los investigadores, desde sus respectivos enfoques, están tratando de conocer qué sucede en el aula y, a partir de ello, diseñar programas que ayuden a que los alumnos obtengan el mejor de los provechos de la escuela, además de introducir reformas en el sistema escolar que contribuyan al desarrollo de habilidades de pensamiento de calidad. Gardner<sup>17</sup>, desde su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, ha efectuado una fuerte crítica a la escuela tradicional por su insistencia en privilegiar la enseñanza de las inteligencias lógico-matemática y lingüística sobre otras inteligencias como la inteligencia interpersonal (la relación con los demás), la inteligencia intrapersonal (conocerse a sí mismo) o la inteligencia musical, entre otras.

De acuerdo con Gardner, la escuela debería dedicarse a desarrollar todas las inteligencias por dos razones básicas: la primera, porque es un hecho que hay niños que nunca conectan con la escuela, y la segunda, porque estas inteligencias no son sólo contenidos sino principalmente formas de pensamiento. La escuela tradicional, incluso, tampoco ha sido capaz de desarrollar la inteligencia lógico-matemática y lingüística de manera óptima además de que éstas, por sí solas, no garantizan que los alumnos puedan enfrentar todos los problemas que se presentan dentro y fuera de la escuela.

Otra crítica a la escuela tradicional es su descontextualización, es decir, que no toma en cuenta las experiencias y ambientes de los alumnos. El aprendizaje de una cantidad de materias que la institución escolar considera importantes pueden resultar irrelevantes y aburridas para la mayoría de los estudiantes. Incluso, no es difícil encontrar que los resultados de aquellos alumnos que han logrado buenas notas se deban más que nada a cierta capacidad para memorizar contenidos y no necesariamente al logro de un buen aprendizaje.

Gardner comenta que la mayoría de las escuelas utilizan un enfoque homogeneizante a través del cual se enseña a los niños de la misma manera, en tiempos iguales y se les evalúa con los mismos métodos. Se utilizan, en demasía, estrategias de repetición y memorismo; no se fomenta el aprendizaje cooperativo así como la transferencia de lo aprendido a otras materias y contextos extramurales. Este tipo de escuela, reduce de manera importante la creatividad y la posibilidad de los alumnos de explorar y fortalecer sus demás inteligencias en las que podrían alcanzar cierto éxito. Claxton<sup>18</sup> es incluso más radical cuando afirma que la escuela no es un buen lugar para aprender en el sentido de ser más una simulación del aprendizaje cuyos contenidos implícitos ilustran a los alumnos más a cómo defenderse y fingir que a cómo aprender. Claxton describe la falsa información que la escuela tradicional transmite sobre la naturaleza del aprendizaje tanto a los maestros como a los alumnos en un currículum oculto caracterizado de la siguiente forma:

<sup>17</sup> GARDNER, H. (ed.), *Inteligencias múltiples...* op. cit.; GARDNER, H. *La inteligencia reformulada...*, op. cit.

<sup>18</sup> CLAXTON, G., op. cit.

El modo de funcionamiento de la escuela presupone que el aprendizaje es *indoloro*; que está limitado por la *capacidad*; que los resultados dentro de estas limitaciones están determinados por el *esfuerzo*; que el aprendizaje requiere enseñanza y que lo que no se enseña no tiene valor; que la información proveniente de fuentes informales es menos precisa y menos valiosa que el conocimiento que se imparte en la escuela; que la mayor parte del aprendizaje es aprendizaje sobre *casos*, que *otras personas saben mejor* lo que se necesita aprender, que es irrelevante lo que se *piense* sobre el aprendizaje; que lo que se aprende es independiente del cómo y del por qué se ha adquirido; que la recompensa y el castigo (motivación extrínseca) producen el mismo tipo de aprendizaje que el interés y el placer por aprender (motivación intrínseca); que aprender es un trabajo duro que cuando se ha adquirido una *habilidad*, está potencialmente disponible para su uso en cualquier circunstancia relevante, y que usarla en dicha situación o no, es cuestión de *inteligencia*, que la *experiencia personal* de una idea no debería influir en la forma de razonar con ella; que *ser capaz de repetir* algo guarda una estrecha relación con haberlo comprendido; que cambiar las asignaturas de modo arbitrario no daña la calidad del aprendizaje, y que las señoras de la limpieza contribuyen menos a la comprensión del mundo que el jefe del departamento de ciencias<sup>18</sup>.

Krechevsky<sup>19</sup> es contundente al afirmar que lo que se está haciendo actualmente en las escuelas es a todas luces insuficiente,

pero hay posibilidades de cambio con base al nuevo concepto de *inteligencia plural* para brindar una instrucción que mejore los procesos de pensamiento a partir de la interacción con los materiales y las acciones en el mundo real y con las necesidades, también reales, de los alumnos. Sin embargo, alerta la autora, no hay que perder de vista que las inteligencias se negocian siempre dentro del contexto de los ámbitos actuales y de las disciplinas representadas en la escuela y en la sociedad en general. Aunque inicialmente basadas en un potencial biológico, las inteligencias se expresan inevitablemente como el resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales. Cada cultura da importancia a un conjunto diferente de inteligencias y a una combinación distinta de las mismas<sup>20</sup>.

La creciente preocupación de los especialistas, docentes y padres de familia ante los fuertes problemas de reprobación y falta de motivación de los estudiantes en todo el mundo, ha ocasionado un verdadero movimiento pedagógico para renovar la educación impartida en las escuelas. Es difícil establecer con exactitud un creador o una fecha de cuándo empezó a emerger el movimiento para enseñar a pensar. Nisbet<sup>21</sup> toma como referencia a cuatro de los pioneros que son una muestra de la diversidad del campo en sus inicios. El primero es De Bono quien funda, en 1969, el programa *Cognitive Research Trust (CoRT)* para desarrollar la creatividad y el pensamiento lateral; en 1976 publicó su libro **Teaching Thinking** que ha sido traducido a 26 idiomas. En Israel, durante 1980, Rauven

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 227.

<sup>19</sup> KRECHEVSKY, M., y GARDNER, H. "Un enfoque inteligente de la escuela: la inteligencia práctica en los últimos cursos de la enseñanza primaria", en H. Gardner (ed.), *Inteligencias múltiples*, op. cit.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>21</sup> NISBET, J., op. cit.

Feuerstein desarrolló otro de los primeros trabajos en el campo con su programa *Instrumental Enrichment Program* dirigido a aprendices lentos con deficiencias cognitivas. Otro trabajo importante es el que realiza Matthew Lipman, fundador movimiento *Filosofía para niños* conocido en el mundo a través de su primer libro publicado en 1974 llamado *Harry Stottlemeier's Discovery*. Por último, en 1957, Robert Sternberg desarrolló su teoría sobre el *Análisis Componential* de las habilidades humanas, la inteligencia, el procesamiento de la información y el razonamiento analógico. En la actualidad, su teoría inicial no ha dejado de evolucionar, actualmente, este psicólogo plantea una *Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana* a partir de la cual ha ido diseñado diversos programas educativos como el de Inteligencia Aplicada y el de Inteligencia Práctica para la escuela.

Las revisiones curriculares para introducir elementos que propicien un pensamiento reflexivo y crítico son cada vez más demandadas. Coles<sup>9</sup> señala que, sólo en Estados Unidos, se encuentran en el mercado más de 100 programas para este fin, además de libros, videos, cursos, conferencias, entre otros recursos. Sin embargo, el autor considera que el amplio rango de programas disponibles es una evidencia de las diferentes concepciones sobre cómo lograr éxito en la enseñanza del pensamiento.

Desde la perspectiva de *-aprender a pensar-*, el aprendizaje se conceptualiza como un proceso activo, constructivo y

<sup>9</sup> COLES, M. L., *Teaching Thinking: principles, problems and programs* en *Educational Psychology*, U.S., n.º 341, 1985, pp. 339-345.

significativo donde el sujeto que aprende interactúa con su contexto. Se considera que los contenidos de aprendizaje se interrelacionan estrechamente entre el conocimiento declarativo (conocer qué), el conocimiento procedimental (conocer cómo) y conocimiento condicional (conocer por qué y cuándo). Además, para lograr una verdadera calidad de los aprendizajes es indispensable que el alumno adquiera estrategias metacognitivas que le permitan planificar, supervisar y evaluar su propia actuación para lograr la autorregulación de sus propios procesos que le den pleno acceso a la autonomía y desarrollo de su vida, es decir, que *aprenda a aprender*.

Prieto<sup>10</sup> señala que el conjunto de habilidades y procesos de pensamiento que se deben implementar a través de las diferentes áreas del curriculum escolar están delimitadas en tres campos:

- Las referidas a *clarificar y comprender la información* que requiere de la utilización de habilidades de pensamiento analítico y de *insight*, y el análisis de argumentos.
- El *pensamiento creativo* que implica el conjunto de habilidades para generar conocimiento e imaginación con las características de fluidez, flexibilidad y originalidad.
- El *pensamiento crítico* referido a la evaluación de la información. Incluye también tres de habilidades: evaluar la información básica (exactitud en la observación/veracidad de las fuentes de información), evaluar las inferencias

<sup>10</sup> PRIETO, M. D., *Hacer a una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento...*, en R. Genward, J. Beltrán y F. Irujo (coords.), *Psicología de la Instrucción IV. Nuevas perspectivas*, Madrid, Síntesis Psicología, 1995, p. 183.

usando la evidencia (relaciones causales/predicciones, razonamiento por analogía y generalización) y evaluar las inferencias mediante la deducción (razonamiento condicional/categorico)

Lipman sostiene que el pensamiento efectivo tiene que ver con los procesos de orden superior, como son el pensamiento crítico y el pensamiento creativo; ambos interactúan estrechamente por lo que a menudo se confunden o existe cierta ambigüedad en sus elementos. Este autor ofrece algunos criterios para reconocer cada tipo de pensamiento

- El pensamiento crítico es sensible al contexto (tanto informal con lógico formal); es autocorrectivo; se guía por criterios singulares en armonía (como la verdad y la consistencia); y por último, conduce a aplicaciones prácticas (por ejemplo a la medicina o ingeniería).
- El pensamiento creativo, en cambio, está gobernada por el contexto (es holístico); es autotranscendente, está guiada por múltiples criterios en oposición (por ejemplo, la vida y el arte); por último, conduce a aplicaciones prácticas (por ejemplo en las hipótesis científicas, el trabajo en el arte o la imaginación política) <sup>61</sup>.

Monereo <sup>62</sup> afirma que la nueva educación debe ser *estratégica*, es decir, dirigida a implementar en los alumnos herramientas para un pensamiento más eficaz.

<sup>61</sup> LIPMAN, M., «Promoting better classroom thinking», en *Educational Psychology*, 13, 1993, pp. 3-6

<sup>62</sup> MONEREO, C. (ed.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (Ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje), Barcelona, Castells, 1991

A pesar de que mucha información sobre los procesos cognitivos está llegando a los educadores, aún es persistente el énfasis que las escuelas siguen dando al conocimiento declarativo (saber qué) bajo la creencia de que los demás tipos de conocimientos y la misma motivación se irán adquiriendo por el alumno de manera automática, como un resultado de la «maduración» que se produce con el paso del tiempo. Sin embargo, las experiencias escolares diarias y los resultados de la investigación psicopedagógica indican que esto no sucede así. Al respecto, Beltrán argumenta que los estudiantes no desarrollan espontáneamente un repertorio de pensamiento y de estrategias que sean de alta eficacia para resolver problemas, muchas veces tienen ideas erróneas, dificultades para detectar errores, etcétera.

«Por eso, se necesita una instrucción que construya sobre la base del conocimiento previo del estudiante, extienda el repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas del individuo, y aborde problemas específicos de aprendizaje» <sup>63</sup>.

Adams <sup>64</sup> agrega que ante los rápidos cambios que se están sucediendo en el mundo y la producción cada vez mayor de información, se han hecho totalmente inoperantes los antiguos métodos de enseñanza basados en el memorismo y la acumulación de información. Por lo tanto, se requiere enseñar a pensar a los alumnos para que sepan para qué, dónde y cómo pueden obtener la información que necesitan. No se

<sup>63</sup> BELTRÁN, J., op.cit., p. 29

<sup>64</sup> ADAMS, M. J., «Balancing process and content», en A. L. Costa (ed.), *Developing students' Programs for teaching thinking*, Virginia, ASCD, 1991, pp. 1-2



trata fundamentalmente que mejoren sus destrezas intelectuales para resolver las tareas escolares sino que estén preparados para pensar por ellos mismos.

Prieto <sup>8</sup> considera que es necesaria la creación de una escuela centrada en la mejora del pensamiento entendida como el lugar donde se potencia, genera y comparte el aprendizaje. Este nuevo modelo de escuela es urgente ante el creciente fracaso escolar en el mundo donde la escuela tradicional contribuye a producir alumnos con dificultades de pensamiento crítico, creativo e innovador. Las características de la escuela del siglo XXI deberían ser las siguientes <sup>9</sup>:

- *Escuela bien informada*, donde alumnos y profesores sepan cómo funciona el proceso de enseñanza aprendizaje, cómo enfrentarse a la diversidad cultural y cómo organizar la instrucción para lograr una mejor distribución de los recursos intelectuales de alumnos y profesores.
- *Escuela activa*, orientada a cultivar un clima de trabajo cooperativo y de interacción entre compañeros.
- *Escuela centrada en el pensamiento*, entendiéndola como lugar donde se potencia el uso de mecanismos de la inteligencia y del razonamiento.

<sup>8</sup> Prieto, M. D., op. cit.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 115.

### Ventajas:

- *Aprender a resolver*. Permite al estudiante adquirir herramientas psicológicas poderosas para actuar sobre tareas, no sólo de tipo académico sino de la vida cotidiana. Aprende a planificar, monitorizar y evaluar sus habilidades mentales y está en posibilidad de transferirlas a otros contextos.
- *Apreciarse mejor*. Es más consciente de sus propios recursos y limitaciones; sabe lo que puede esperar de sí mismo lo que le permite autorregular sus expectativas de éxito, y está referente en su autoestima.
- *Ser flexible*. El alumno adquiere una mayor flexibilidad mental que le ayuda a realizar los ajustes necesarios, según varían las situaciones mediante la utilización de estrategias variadas.
- *Autoaprender*. Es capaz de aprender por sí solo, una vez que ha adquirido una serie de habilidades metacognitivas que le permiten saber qué debe hacer para aprender.

En esta misma línea de pensamiento, MacLure y Davies <sup>10</sup> argumentan que el enseñar a pensar empieza por el reconocimiento de que, en el contexto de las estructuras instruccionales, y sólo en ellas, el pensamiento espontáneo representa una limitación. En otros términos, cuando decimos que las estrategias metacognitivas pueden ayudar a optimizar ciertos

<sup>10</sup> MACLURE, S. y DAVIES, P., *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa, 2004.

procesos del pensamiento, no decíamos más que vamos a ofrecer ayuda que, de alguna forma, va a influir para que el estudiante piense de forma más consistente, más productiva de lo que, probablemente, viene haciendo. En definitiva, estamos hablando de un pensamiento de «calidad» para el alumno<sup>2</sup>. Por consiguiente, la educación formal debe tener como objetivos que los alumnos adquieran habilidades para procesar la información de las diferentes disciplinas de manera cada vez más experta y lograr un pensamiento más potente y eficaz para responder no sólo a las demandas de la vida académica sino de la vida fuera del aula. En resumen, que el alumno sea un *buen pensador*.

Sternberg y Spear-Swerling<sup>3</sup> y otros investigadores, identifican al sujeto que *piensa bien* o es un *buen pensador* como quien tiene como características ser creativo, reflexivo, práctico, solucionador de problemas, crítico, efectivo, dialéctico.

Se ha estado haciendo mención a programas para mejorar la inteligencia en el ámbito escolar. Sirvan de ejemplo tres de los más importantes y difundidos actualmente.

### TRES PROGRAMAS PARA APRENDER A PENSAR

El objetivo de este apartado es analizar tres programas de entrenamiento de habilidades del pensamiento y solución de problemas ampliamente conocidos: 1) *Filosofía para niños*, de

Marin Lipman<sup>4</sup>; 2) *Programa de CoRT*, de Edward de Bono<sup>5</sup>; 3) *Programa de Pensamiento Productivo*, de Martín Covington, *et al.*<sup>6</sup>

Estos programas han sido seleccionados debido a su eficacia comprobada a través de distintas evaluaciones. Asimismo, existe coincidencia en varios de los principios en los que se fundamentan estos programas; algunas características comunes que los orientan son<sup>7</sup>:

- Pueden utilizarse en sujetos entre 10 y 14 años de edad.
- Ofrecen una metodología adaptada para llevarse a cabo en grupos de clase.
- La duración del entrenamiento puede ser de un año a dos académicos.
- Han sido experimentalmente aprobados y utilizados en numerosas poblaciones.
- Ofrecen un cuerpo teórico sólido.
- Se ocupan de desarrollar destrezas de pensamiento.
- No pretenden mejorar la inteligencia de las personas, sino la enseñanza y práctica de destrezas que permitan utilizar de una manera eficaz su mente.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> STERNBERG, R. J., y SPEAR-SWERLING, L. *Teaching for Thinking*, Washington, D.C., APA, 1995.

<sup>4</sup> LIPMAN, M., SHARP, A. M., y OSCANYAN, E. *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1969. (Trad. cast.: *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999).

<sup>5</sup> DE BONO, E., *CoRT Thinking Program*, Harmond, Nueva York, Pergamon Press, 1981.

<sup>6</sup> COVINGTON, M., *et al.*, *The productive thinking program: A course in learning to think*, Columbus, Ohio, Merrill, 1976.

<sup>7</sup> LÓPEZ-AYRES, G., *Aplicación del programa: Un estudio comparativo entre niños y niñas de diferentes capacidades intelectuales*, Tesis Doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 451-461.

### Programa Filosofía para Niños

Este programa surge como una alternativa educativa que pretende generar actividades de pensamiento entre las que aprenden, en oposición al proceso de aprendizaje visto como transmisión del conocimiento desde los adultos a los jóvenes<sup>1</sup>. Este programa, desarrollado por Matthew Lipman en la década de los sesenta, parte del supuesto de que los niños son filósofos por naturaleza y distingue entre aprender hechos filosóficos y el aprender a pensar filosóficamente. Lipman y sus colegas<sup>2</sup> enfatizan que el pensamiento filosófico no conculca solamente el pensamiento y el razonamiento, sino también a *pensar sobre el pensamiento*.

Para demostrar que estos principios son convenientes en la vida de los niños, se apela a la magia de la ficción, creando personajes infantiles en una serie de novelas que tratan temas que a ellos les preocupan tales como la verdad, amistad, identidad personal, justicia, bondad y libertad. Los niños imitan y reproducen los procesos emocionales e intelectuales de los protagonistas; se les da la oportunidad de identificar el estilo de pensamiento de los personajes ficticios y se les urge a que expresen e identifiquen su propio estilo, a través de la discusión en clase donde se modelan, ejercitan y refuerzan, las destrezas de pensamiento<sup>3</sup>.

El objetivo general del programa *Filosofía para Niños*, es ayudar a los niños a descubrir sus capacidades intelectuales, convirtiendo la clase en una comunidad donde el método de trabajo es la interrogación, un método sistemático de autoconciencia, -una comunidad de investigación-<sup>4</sup>. El programa comprende una serie de novelas que los alumnos deben de leer y están acompañadas de manuales para los profesores, se ofrecen materiales curriculares para poder trabajar con niños desde los 4 hasta los 18 años.

El programa *Filosofía para Niños* tiene su sustento teórico en el pensamiento filosófico y pedagógico (pragmatismo) de Dewey y en el análisis del lenguaje de Wittgenstein; en cuanto al desarrollo de las capacidades cognitivas, las funciones superiores y al desarrollo potencial, recoge las premisas de la teoría de Vygotsky y posteriormente la de Bruner<sup>5</sup>.

Tanto en España como en México, un grupo de profesionales introduce el programa partir de 1985, dándose a la tarea de traducir, formar profesionales, difundir, aplicar e investigar las ideas que sustentan este programa.

### Programa CoRT y Aprendo a Pensar

El programa CoRT (*Cognitive Research Trust*: Asociación de Investigación Cognitiva) está basado en una teoría del pensamiento desarrollada por Edward de Bono<sup>6</sup>, denominada

<sup>1</sup> LIPMAN, M.; SHARP, A. M. y OSWALDYAN, R. op. cit.

<sup>2</sup> *Ibid*.

<sup>3</sup> LIPMAN, M., *Thinking and Learning in the Philosophy for Children*, en J. Szust, S. F. Chiswick y R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, Vol. 1, *Relating Instruction to research*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986, pp. 83-109.

<sup>4</sup> *Ibid*.

<sup>5</sup> V. LACRO, J. C., *El programa Filosofía para Niños*, en *Aprender a Pensar*, t. 1, 1990, pp. 7-17.

<sup>6</sup> DE BONO, E., *Lateral thinking. A textbook of creativity*. Londres., John Books., 1977. Trad. cast. *El pensamiento lateral, Manual de creatividad*, México, Paidós, 1990.

**Pensamiento Lateral.** En su planteamiento, De Bono distingue dos tipos de procesos de pensamiento complementarios: el perceptual (lateral) y el lógico (vertical). El lateral sirve para generar ideas y nuevos modos de ver las cosas, y el vertical, facilita para el enjuiciamiento de las ideas y su aplicación práctica. El pensamiento lateral es útil en las primeras fases creadoras y en la forma novedosa de enfocar un problema, siendo la selección y elaboración final producto del pensamiento vertical<sup>14</sup>.

Según De Bono, el proceso de pensamiento vertical es actualmente bien enseñado por el sistema escolar, sin embargo, la mayoría de las personas no destacan en los aspectos perennes del pensamiento. En esta categoría incluye la generación de ideas, definición de problemas y la reestructuración de problemas. El pensamiento lateral tiene como función superar las limitaciones del sistema mental (es decir, la rigidez de los modelos y la dificultad para modificarlos; la secuencia de la información es tan importante que incluso puede dificultar la posterior ordenación de otros datos; tendencia a pasar bruscamente de un modelo a otro, sin cambio gradual, entre otras limitaciones) a través de la reestructuración de modelos y la evitación de los arquetipos mentales, ordenando la información en nuevas ideas, llevándola a cabo su función utilizando las propiedades del sistema. El pensamiento lateral, argumenta De Bono, conduce a cambios de actitudes y enfoques de conceptos "inmutables"<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> *Ibid.*

Tolson y Jeffries<sup>16</sup> opinan que esta teoría ofrece poca o ninguna clase de antecedentes históricos que respalden sus supuestos, sin embargo parece suscribirse a la tradición de la Gestalt, por el énfasis puesto en la percepción y la producción divergente en la generación de ideas.

El programa CoRT constituye el esfuerzo más extenso de aplicar estas ideas al aprendizaje de las habilidades para pensar en la clase<sup>17</sup>. El programa instruccional comprende sesenta lecciones aproximadamente, distribuidas en seis unidades que giran alrededor de lo que De Bono denomina "operaciones", es decir, preguntas generadoras que se convierten en parte del repertorio conductual del alumno<sup>18</sup>. Este programa ha sido adaptado a la lengua castellana, empleada en Venezuela, con el nombre de "Aprender a Pensar" (Ministerio de Educación de la República de Venezuela, 1982)<sup>19</sup>. Cada lección original de CoRT fue ampliada a cuatro lecciones, para proporcionar más práctica; se produjo, al mismo tiempo, una gradación de problemas desde los relativamente concretos a los más abstractos y del trabajo en grupo, al trabajo individual<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> TOLSON, R. G. y JEFFRIES, J. *Instruction in general problem solving skills: An analysis of four programs* (en: J. Segal, S. P. Chipman, y R. Glaser (eds.), **Thinking and learning skills**, Vol. 1, *Relating instruction to research*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1965, pp. 117-151).

<sup>17</sup> NICKERSON, R. S., PERKINS, D. y SMITH, E., op. cit.

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> V. CALERO, M. D., *Programas de fortalecimiento cognitivo: modificación de lecto-escritura, expresión y pensamiento* (en: M. T. Calero (coord.), **Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención**, Madrid, Praxsola, 1982, pp. 65-131).

<sup>20</sup> NICKERSON, R. S., PERKINS, D., y SMITH, E., op. cit.

Esta versión del programa es aplicable a niños de 9 a 13 años y otra versión fue diseñada para adultos<sup>4</sup>.

### Programa de Pensamiento Productivo: Entrenamiento en Estrategias Generales de Solución de Problemas

Heredero de dos tradiciones teóricas distintas, el proceso mixto de la información y el pensamiento divergente, el *Programa de Pensamiento Productivo* de Covington, Crutchfield, Davies y Othen<sup>5</sup>, es uno de los programas de enseñanza de las estrategias generales de resolución de problemas que ha sido desarrollado y evaluado con mayor consistencia durante la década de los sesenta y principios de los setenta<sup>6</sup>.

Se trata de un programa de autoenseñanza para alumnos de quinto y sexto curso de primaria, que intenta enseñar a usar sus mentes (de una manera efectiva, inteligente y creativa hacia la solución de problemas). Se propone enseñar destrezas generales de solución de problemas, tales como genera-

hipótesis, trabajar de forma sistemática, intentar ver un problema de forma diferente, prestar atención a los datos o hechos importantes, formular preguntas que faciliten la resolución del problema, evitar hacer juicios prematuros y desarrollar la autoconfianza e independencia de pensamiento, entre otras. Crutchfield habla de un «dominio de las destrezas del pensamiento» que tiene que ver con la capacidad de planear, organizar, actuar y desplegar su repertorio de destrezas específicas de una forma óptima en la solución creativa de problemas.

Consiste en un conjunto de quince lecciones para trabajarse durante un semestre aproximadamente, en el último ciclo de educación primaria. Las lecciones pueden realizarse en grupos o individualmente.

Los materiales se componen de minide cuadernillos para los estudiantes, cada uno de los cuales, contiene la lección básica, además de una serie de problemas suplementarios, una guía para el profesor y algunos materiales auxiliares (ayudas visuales, posters con las guías del pensamiento). Cada lección contiene una historia presentada en forma de historieta, sobre dos niños que viven con un tío suyo soltero. Los niños se ven envueltos en una serie de misterios que intentan resolver con algunas sugerencias de su tío. A lo largo de la lección, se invita al estudiante a responder las mismas cuestiones que los personajes de la historieta tratan de solucionar.

Algunos autores como Polson y Jeffries<sup>7</sup> reconocen el gran cuerpo de investigación y evaluación que ha generado

<sup>4</sup> FERNÁNDEZ BALLESTEROS, B., «Informe sobre programas para el desarrollo de la inteligencia de Veracruz», en B. Fernández-Ballesteros, G. Molares, G. Ochoa y A. González (coord.), *Evaluación de los programas de desarrollo de la inteligencia*, informe IP-1961-1983/15. París: UNESCO, 1984.

<sup>5</sup> COVINGTON, M. et al., *op. cit.*

<sup>6</sup> EIDERIKSEN, M., «Applications of cognitive theory for instruction in problem solving», en *Review of Educational Research*, 51, n.º 3, 1981, pp. 463-497; GAGNÉ, E. D., *The cognitive psychology of school learning*, Greenwich, USA: Scott, Foresman and Company, 1985 (trad. cast., *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1993); MANSFIELD, K. S., BUSSE, T. V., y KREPELKA, E. J., «The effectiveness of creativity training», en *Review of Educational Research*, 98, n.º 4, 1978, pp. 527-59; NICKERSON, R. S., PERKINS, G., y WITTE, E., *op. cit.*; POLSON, F. G., y JEFFRIES, R., *op. cit.*

<sup>7</sup> POLSON, F. G., y JEFFRIES, R., *op. cit.*

este programa, en el cual se confirma la efectividad de sus supuestos, y la presentación de un modelo de investigación necesario para la evaluación de cualquier programa que entrene destrezas cognitivas.

Estos tres programas han obtenido una evaluación positiva tanto de su diseño como de sus resultados, además de ajustarse en mayor o menor medida, a los parámetros establecidos para considerar un programa correcto de entrenamiento en habilidades del pensamiento y solución de problemas<sup>10</sup>.

A pesar de reconocer la contribución y el gran esfuerzo que representan estos programas para el estudio de la enseñanza del pensamiento y la solución de problemas, ninguno de ellos es perfecto. Cada uno, en su particularidad, encierra las bondades de una tradición teórica bien sustentada y de una práctica que ha arrojado datos halagüentos. Sin embargo, se han detectado ciertas lagunas que requieren tomarse en cuenta a la hora de elegirlos como programa educativo. Para concluir este apartado, se describirán las bondades y puntos débiles de los programas.

## Filosofía para Niños

### *Virtudes positivas:*

- Los objetivos que persigue son coherentes a la fundamentación teórica.
- Su aplicación es flexible, y modifica las relaciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje.
- Sus principios pueden transferirse a un extenso abanico de áreas del conocimiento.
- Contribuye al fomento y desarrollo de capacidades básicas como la lectura y la escritura.
- Abarca un amplio rango de edades.
- Se le concede gran importancia a la formación del profesor aplicador del programa, lo cual contribuye al aprovechamiento de sus intervenciones, orientaciones y actuaciones para alcanzar un buen nivel de razonamiento en el grupo.
- Las investigaciones experimentales avalan la obtención de resultados positivos.

### *Puntos débiles:*

- Puede encontrarse dificultad en preparar adecuadamente a los profesores.
- A pesar de haber experiencias de aplicación del programa a personas de rendimiento general bajo, implícitamente el programa está dirigido a personas con un buen nivel de lectura y comprensión.
- No está claro cómo se abordan las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos al enfrentarse a tareas de razonamiento complejo.

<sup>10</sup> PRIETO, M. D., y PEREZ, J. P., *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis, 1993. STERNBERG, R. J., *Intelligence and intellectual skills training*, en *Educational Researcher*, 12, nº 26, 1983, pp. 8-12. STERNBERG, R. J., *Beyond IQ: A Triarchic Theory*, op. cit.

**CoRT***Valoraciones positivas:*

- Gracias al diseño de entrenamiento de técnicas generales de pensamiento libre de contenido, el programa ha sido aplicado a un gran número de países, a un amplio rango de edades y contextos educativos.
- Se garantiza una gran práctica de las técnicas del pensamiento.
- Ayuda a la ejecución de algunos *test* académicos y a la transferencia de contenidos (procesos) a ciertas materias escolares, especialmente en lengua, estudios sociales, geografía e historia.
- Contribuye a que los aprendices se consideren como pensadores y tengan más confianza en sí mismos, y sean capaces de concentrarse en tareas específicas de pensamiento por períodos largos.
- Utilizan de forma espontánea las herramientas entrenadas, dependiendo la intensidad de instrucción obtenida.
- Los alumnos que han recibido entrenamiento son descritos como más motivados y más disciplinados en sus trabajos escolares.
- Los procesos entrenados pueden utilizarse tanto en el contexto escolar, como en la vida cotidiana.
- Es fácil de administrar.

*Puntos débiles:*

- El programa desarrolla un gran número de técnicas del pensamiento (un total de sesenta); sin embargo, no se observa un esfuerzo por compararlas entre sí, ni una enseñanza específica de cuándo hay que utilizarlas.
- Las tareas de aprendizaje están lejos de la realidad sobre la que se aplica la estrategia fundamental de análisis.

- Carece de buenos estudios experimentales que avalen la efectividad del programa o los supuestos teóricos que lo sustentan.
- Algunas operaciones del programa son tan generales que no se pueden aplicar a contextos complejos como la solución de problemas matemáticos.

**Pensamiento Productivo***Valoraciones positivas:*

- Se trata de un programa con un cuerpo teórico sólido.
- Existe una gran cantidad de evaluaciones positivas sobre su eficacia.
- Aborda diversas habilidades del pensamiento y trata la mayoría de aspectos de la creatividad.
- Los principios del programa son atendidos crecientemente.
- Sus tácticas pedagógicas son novedosas y atractivas.
- Los problemas suplementarios estimulan la transferencia.
- Además de habilidades cognitivas, el programa se centra en desarrollar la motivación de los estudiantes con respecto a su rendimiento.
- Es fácil de administrar.

*Puntos débiles:*

- La duración del entrenamiento es relativamente corta (un semestre).
- Es poco clara la manera en que los estudiantes podrían generalizar el uso de técnicas de solución de problemas entrenadas en el programa.
- Los problemas que ofrece el programa suelen tener una respuesta concreta.
- Los problemas están demasiado dirigidos.

## REFLEXIONES FINALES

Es justo mencionar que la inquietud por mejorar la inteligencia es antigua. Ya desde los idearios del movimiento de la Escuela Nueva a fines del siglo XIX y de la Escuela Activa de principios del siglo XX, los grandes pedagogos plantearon los principios generales de la educación moderna: centrar la atención en el aprendizaje del niño, fomentar su motivación, autonomía y creatividad, promover su participación activa y significativa en la adquisición del conocimiento para lograr una formación integral y equilibrada. Si trasladamos estos postulados a la actualidad, podemos ver que tales principios no eran otra cosa que lo que hoy se conoce como *aprender a aprender*, es decir, potenciar la inteligencia.

Con el avance de las investigaciones en los campos de la psicología cognitiva y de la inteligencia ahora se sabe más sobre los procesos que subyacen a la conducta inteligente; sin embargo, aún queda mucho por trabajar en la modificación de las creencias que al respecto manifiestan los profesores y gestores de las instituciones escolares, es decir, superar la concepción estrecha y capterredora de la inteligencia, hacia una visión múltiple, modificable y socio-culturalmente situada, donde los procesos de pensamiento están en constante interacción entre el mundo interno del individuo y su mundo externo.

Los programas para mejorar la inteligencia han dado muestras de ser herramientas útiles para el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los niños y niñas, pero quizá sus beneficios más importantes se encuentren en los aspectos afectivos y de valores. Numerosas investigaciones han confirmado que el modelo de educación tradicional fomenta una concepción

estática de la inteligencia con preocupantes consecuencias en el autoconcepto académico y en las metas de logro de los estudiantes desde temprana edad<sup>10</sup>. La nueva concepción de inteligencia que fundamenta los programas psicoeducativos para aprender a aprender es, por el contrario, optimista; hace notar a las personas que el éxito no radica en poseer más o menos inteligencia o CI, sino que es el esfuerzo y la adquisición deliberada y sistemática de recursos y estrategias para potenciar lo que produce el éxito.

Por último, las perspectivas que se vislumbran en este campo parecen indicar que el tema de la inteligencia seguirá siendo un tópico predilecto de la investigación psicológica y de muchas disciplinas más. El debate sobre su origen y naturaleza sin duda continuará. Las innovaciones para enseñar a pensar serán más abundantes y contarán con mayor evidencia empírica, lo que dará lugar a reformas pedagógicas importantes en los sistemas educativos de muchos países. La formación del profesorado se basará en el enfoque educativo centrado en el aprendizaje y en una concepción incremental de la inteligencia. El estudio de lo implícito se intensificará y tendrá un lugar preponderante en la comprensión del comportamiento de los seres humanos. Finalmente, en un futuro cercano, la confluencia y cooperación entre la psicología de la inteligencia y la educación serán intensas y fructíferas para bien de la formación integral de las personas. ■

<sup>10</sup> GONZÁLEZ, L. Teorías implícitas de la inteligencia: su modificación mediante un programa de inteligencia práctica en la escuela. Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, UCA, 2004.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J., «Balancing Process and Content», en Costa, A. L. C. (ed.), **Developing minds. Programs for teaching thinking**, Virginia, ASCD, 1991., pp. 1-2.
- ANDERSON, M., **Desarrollo de la inteligencia**, México., Oxford University Press, 2001.
- BELTRÁN, J. (ed.), **Intervención Psicopedagógica**, Madrid., Pirámide, 1993.
- BLOCK, N., «Raza, genes y CI. Un debate envenenado por la ambigüedad de los conceptos», en **Mundo Científico**, No. 19., 1997., pp. 25-31.
- BORKOWSKI, J. G. y MUTHUKRISHNA, N., «Moving metacognition into the classroom "working models" and effective strategy teaching», en Pressley, M., Harris, K. R. y Guthrie, J. T. (eds.), **Promoting academic and literacy in school**, San Diego., Academic Press Inc., 1992., pp. 477-501.
- CALERO, M. D., «Programas de entrenamiento cognitivo: modificación intelectual versus enseñar a pensar», en Calero, M. D. (coord.), **Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención**, Madrid., Pirámide., 1995., pp. 86-130.
- CASTELLÓ, A., «Modelos de inteligencia y modelos de instrucción: relaciones teóricas y funcionales», en Genovard, C., Beltrán, J. y Tivas, F. (eds.), **Psicología de la instrucción IV. Nuevas perspectivas**, Madrid., Síntesis Psicología., 1995.
- CATTELL, R. B., **Handbook of multivariate Experimental Psychology**, Chicago., Rand McNally, 1966.
- CATTELL, R. B., **Abilities: Their structure, growth, and action**, Boston., Houghton Mifflin, 1971.
- CECI, S. y LIEBER, J., «Academic and nonacademic intelligence: an experimental separation», en Sternberg, B. J. y Wagner, R. (eds.), **Practical Intelligence**, Nueva York., Cambridge University Press, 1986., pp. 119-142.
- CLAXTON, G., **Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana**, Madrid., Alianza Psicología, 1995.
- COLES, M. J., «Teaching Thinking: principles, problems and programs», en **Educational Psychology**, No. 13., Vol. 3/4., 1993., pp. 333-345.
- COLL, C. y ONRUUBIA, J., «Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar», en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.), **Desarrollo psicológico y Educación**, Vol. II., Madrid., Alianza Psicología, 1995., pp. 161-174.
- COVINGTON, M. *et al.* **The productive thinking program: A course in learning to think**, Columbus, Ohio., Merrill, 1974.
- DE BONO, E., **Lateral thinking. A textbook of creativity**, Londres., Pelican Books., 1977 (trac. cast. **El pensamiento lateral. Manual de creatividad**, México., Paidós., 1998).
- DE BONO, E., **CoRT Thinking Program**, Elmstord, NY., Pergamon Press., 1981.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., «Informe sobre programas para el desarrollo de la inteligencia de Venezuela», en Fernández-Ballesteros, R., Malaret, G., Osorio, G. y Genovés, S. (coords.), **Evaluación de los programas de desarrollo de la inteligencia**, París., UNESCO., 1984.
- FERRÉTI-CLEMMONT, A. N., **La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros**, Madrid., Visor, 1984.
- FREURSTEIN, R., «Mediated learning experience: A theoretical basis for cognitive human modifiability during adolescence», en Müller, P. (ed.), **Research to practice in mental retardation**, Vol. II., Baltimore., University Park Press., 1977., pp. 105-115.

FREDERIKSEN, N., Implications of cognitive theory for instruction in problem solving, en **Review of Educational Research**, No. 54, Vol. 3, 1984, pp. 363-407.

GAGNE, E. D., **The cognitive psychology of school learning**, Glenview, USA., Scott, Foresman and Company., 1983 (trad. cast., **La psicología cognitiva del aprendizaje escolar**, Madrid, Visor, 1991)

GARCÍA, E., «Metáforas de la inteligencia», en **Revista de Psicología General y Aplicada**, 50, nº 3, 1996, pp. 298-312

GARDNER, H., **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, Nueva York., Basic Books., 1983.

GARDNER, H. (ed.), **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**, Barcelona., Paidós., 1995.

GARDNER, H., **La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI**, Barcelona., Paidós., 2001.

GENÓVARD, C. y CASTELLÓ, A., **El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual**, Madrid., Pirámide., 1990.

GOLEMAN D., **Inteligencia Emocional**, Barcelona., Kairós., 1996

GÓMEZ, J. C. y NUÑEZ, M., «La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimientos», en **Infancia y Aprendizaje**, No. 86., 1998., pp. 5-32.

GONZÁLEZ, I., **Teorías científicas y teorías implícitas de la inteligencia: sus repercusiones en la escuela**, Tesis de Maestría en Educación, México., ITESM., 2000.

GONZÁLEZ, I., **Teorías implícitas de la inteligencia: su modificación mediante un programa de inteligencia práctica en la escuela**, Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, UCM, Madrid., 2004

GUILFORD, J. P., **The nature of human intelligence**, Nueva York., McGraw-Hill., 1967.

HUNT, E., «Varieties of cognitive power», en Resnick, L. (ed.), **The nature of intelligence**, Nueva York., John Wiley & Sons., 1976., pp. 237-260

KRECHEVSKY, M. y GARDNER, H., «Un enfoque inteligente de la escuela: la inteligencia práctica en los últimos cursos de la enseñanza primaria», en Gardner, H. (dir.), **Inteligencias múltiples...**, op. cit.

LAGO, J. C., «El programa Filosofía para Niños», en **Aprender a Pensar**, No. 1., 1990., pp. 7-17.

LIPMAN, M., «Thinking skills fostered by Philosophy for Children», en J. Seagal, S. F. Chipman y Glasco, R. (eds.), **Thinking and learning skills**, Vol. 1. **Relating instruction to research**, Hillsdale, NJ., Erlbaum., 1985

LIPMAN, M., «Promoting better classroom thinking», en **Educational Psychology**, No. 13., 1993., pp. 3-4.

LIPMAN, M.; SILK, A. M. y OSCANYAN, F., **Philosophy in the classroom**, Philadelphia., Temple University Press., 1980. (trad. cast. **La filosofía en el aula**, Madrid, Ediciones de la Torre., 1998).

LÓPEZ-AYMES, G., **Aplicación del programa:**

**Un estudio**

**comparativo entre niños y niñas de diferentes capacidades intelectuales**, Tesis Doctoral inédita, Madrid., Universidad Complutense de Madrid., 2005., pp. 351-401.

MACLURE, S. y DAVIES, P., **Aprender a pensar, pensar en aprender**, Barcelona., Gedisa., 1994

MAKER, C. J., «Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross cultural research and measurement related to giftedness», en **Gifted Educational International**, No. 9, Vol. 2., 1993., pp. 68-77.

- MANSFIELD, R. S.; BENSE, T. V. y KREPELKA, E. J., «The effectiveness of creativity training...» en **Review of Educational Research**, No. 48, Vol. 4, 1978., pp. 517-536.
- MARKÍNEZ, M., «Estereotipos, prejuicios e ideas parciales sobre la inteligencia», en Hume, M. (ed.), **Hacia la atención escolar del bien dotado. Primer encuentro hispanoamericano sobre alumnos intelectualmente bien dotados**, Huelva, Universidad de Huelva, 1998.
- MAYOR, J., PRIETO, L. M.; y GARCÍA ALCAÑIZ, R., «La modificación de la competencia y el repertorio cognitivo», en Mayor, J. (coord.), **Psicología del pensamiento y el lenguaje**, Madrid, UNED, 1985.
- MONEREO, C. (ed.), **Enseñar a pensar a través del currículum escolar** (Potencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje), Barcelona, Casals, 1991.
- NEWELL, A. y SIMON, H. A., **Human problem solving**, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1972.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. y SMITH, E., **Enseñar a Pensar**, Madrid, Paidós, 1987.
- NISBET, J., «Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza», en Monereo, C. (ed.) **Enseñar a pensar a través del currículum escolar** (Potencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje), Barcelona, Casals, 1991, pp. 11-19.
- PERKINS, D., **Smart schools**, Nueva York, Free Press, 1992 (trad. cast., **La escuela inteligente**, Barcelona, 1995).
- PERKINS, D., **Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence**, Nueva York, Free Press.
- PINILLOS, J. L., «La modificación de la inteligencia», en **Perspectivas**, 1982., pp. 1-17.
- POLSON, P. G. y JEFFRIES, R., «Instruction in general problem solving skills: An analysis of four approaches», en Segal, J., Chapman, S. F. y Glaser, R. (eds.), **Thinking and learning skills. Vol. 1. Relating instruction to research**, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1985., pp. 417-455.
- POZO, J. L., **Aprendices y maestros**, Madrid, Alianza Psicología, 1996.
- POZO J. L., «El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico», en Rodrigo, M. J. y Arnsy, J. (comps.), **La construcción del conocimiento escolar**, Barcelona, Paidós, 1997., pp. 155-176.
- POZO, J. L., **Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne**, Madrid, Morata, 2001.
- PRIETO, M. D., «Hacia una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento», en Genovard, C.; Beltrán, J., y Rivas, E. (coords.), **Psicología de la instrucción IV. Nuevas perspectivas**, Madrid, Síntesis Psicología, 1995., pp. 173-187.
- PRIETO, M. D., y FERRÁNDEZ, C., **Inteligencias múltiples y currículum escolar**, Málaga, Aljibe, 2001.
- PRIETO, M. D. y PÉREZ, L. F., **Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación**, Madrid, Síntesis, 1993.
- RESNICK, L. B., «Changing conceptions of intelligence», en Resnick, L. (ed.), **The nature of intelligence**, Nueva York, John Wiley & Sons, 1976., pp. 1-10.
- RESNICK, L. B. y GLASER, R., «Problem solving intelligence», en Resnick, L. (ed.), **The nature of intelligence**, Nueva York, John Wiley & Sons., 1976., pp. 205-230.
- ROMÁN, M. y DIEZ, E., **Currículo y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos**, Madrid, Cincel, 1994.

SCARR, S., -Behavior-Genetic and Socialization theories of intelligence: Truce and reconciliation, en Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. (eds.), **Intelligence, heredity, and environment**, Nueva York, Cambridge University Press, 1997., pp. 3-41.

SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J., **El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo.**, Madrid, Espasa, 1998.

SPEARMAN, C., **The abilities of man.**, Nueva York, Macmillan, 1927.

STERNBERG, R. J., -Reasoning, problem solving, and intelligence, en Sternberg, R. J. (ed.), **Handbook of human intelligence.**, Cambridge, Cambridge University Press, 1982., pp. 225-307.

STERNBERG, R. J., -Criteria for intellectual skills training., en **Educational Researcher** No. 12, Vol. 20, 1983., pp. 6-12.

STERNBERG, R. J., -A Contextualist view of nature of intelligence., en **International Journal of Psychology.**, 1984., pp. 307-334.

STERNBERG, R. J., **Beyond I.Q. A Triarchic Theory of Human Intelligence.**, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J., **Inteligencia exitosa.**, Barcelona, Paidós, 1997.

STERNBERG, R. J., -The theory of successful intelligence., en **Review of General Psychology.**, 3., 1999., pp. 292-316.

STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K., **¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición.**, Madrid, Pirámide., 1986.

STERNBERG, R. J.; OKAGAKI, L. y JACKSON, A. S. -Practical intelligence for success in school., en **Educational Leadership.**, No. 48, Vol. 1, 1990., pp. 35-39.

STERNBERG, R. J. y GRIGORENKO, E. (eds.), **Intelligence, heredity, and environment**, Nueva York, Cambridge University Press., 1997.

STERNBERG, R. J. y SALTER, W., -Conceptions of intelligence., en Sternberg, R. J. (ed.), **Handbook of human intelligence.**, Cambridge., Cambridge University Press, 1982., pp. 3-24.

STERNBERG, R. J. y SPEAR-SWERLING, L., **Teaching for Thinking.**, Washington, DC, APA., 1996.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R.; WILLIAMS, W. H. y HORVATH, J., -Testing common sense., en **American Psychology.**, No. 50., Vol. 1., 1995.

THERMAN, L. M., -intelligence and its measurement: A symposium., en **Journal of Educational Psychology.**, No. 12., 1921., pp. 127-133.

VYGOSTKY, L. S., **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.**, Barcelona, Grijalbo, 1979.

YUSTE, C., **Intervención con un nuevo programa de mejora de la inteligencia.**, Tesis doctoral no publicada, Madrid, UCM., 1993.

ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H., **Self-regulated learning and academic achievement.**, Nueva York., Springer-Verlag., 1989.

# LA EDUCACIÓN AFECTIVO-MORAL A TRAVÉS DEL PROGRAMA PECEMO: DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN

*Concha Iriarte Redín,  
Nieves Alonso-Gancedo y Ángel Sobrino*

---

## RESUMEN

A partir de las investigaciones más recientes sobre competencia emocional y la revisión de las principales teorías de educación moral, este escrito estudia las conexiones entre la conciencia emocional y su influencia en el comportamiento moral. Sobre la documentación recabada se ha elaborado un programa de educación afectivo-moral (PECEMO) del que se presenta una breve descripción y una selección de los resultados de su evaluación.

## ABSTRACT

*Beginning with more recent investigations over emotional competence and review of main theories of moral education, this paper studies connections between emotional conscience and its influence on moral behaviour. With the obtained information has been elaborated an affective moral education program (PECEMO), from which is presented a brief description and results selection of its installation.*

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, educación moral; conciencia emocional; evaluación de programas; programa educativo afectivo-moral.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad son muchos los estudios que enfatizan las ventajas de educar la conciencia emocional y que señalan a ésta como la condición necesaria para desarrollar el resto de las capacidades que componen la competencia emocional (Saarni, 1990, 1993, 1997 y 2000; Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey 1993, 1995 y 1997; Goleman, 1995; Cooper y Sawaf, 1997; Salovey y Sluyter, 1997; Shapiro, 1997; Freedman y cols., 1998; Stone-McCown y cols., 1998; Mayer y cols., 2000; Bar-On y Parker, 2000; Ciarruchi y cols., 2001 o Mayer, 2001; entre otros). Sin embargo, partiendo de estas afirmaciones, creemos que es posible dar un paso más. A medida que se avanzaba en la revisión de estos estudios se intuía y confirmaba cómo eran muchas las transferencias e influencias que el desarrollo de la *conciencia emocional* tenía sobre otros aspectos del desarrollo humano, entre ellos, el *crecimiento moral*. Además, también se comenzó a perfilar la idea de que la mejora de las capacidades emocionales, en sí mismas, no era una garantía para poder hablar de personas maduras, responsables o íntegras. Por ello, se decidió estudiar la relación que se establecería entre ambas cuestiones, es decir, entre la educación emocional y moral sobre el supuesto de que:

- Por un lado, la mejora de la conciencia emocional podía ser un recurso fundamental, y complementario con otros, para promover el desarrollo y la madurez moral.

- Por otro lado, la educación emocional puede enriquecerse trabajando de forma integrada con la educación moral, evitando así que una persona extremadamente hábil con sus emociones utilice su competencia emocional para fines poco personalizadores y humanitarios. John Mayer reconocía en el último Congreso Internacional de Psicología y Educación (Mayer, 2004): «La inteligencia emocional en una mala persona es una mala idea».

## CONCIENCIA EMOCIONAL

Ante este panorama, se decidió tomar como punto de partida los trabajos más actuales sobre inteligencia personal e interpersonal, en los que *la conciencia estructural se percibe como la capacidad clave para poder desarrollar otras competencias más complejas tanto personales como sociales* (Gardner, 1983 y 1998; Sternberg, 1985; Salovey y Mayer, 1990; Averill y Thomas-Knowles, 1991; Lazar, 1991; Mayer y Mitchell, 1998 o Shepard y cols., 1999). Gracias a estos estudios ha aumentado el interés de la investigación por conocer más y mejor todas las cuestiones relacionadas con el desarrollo y el crecimiento emocional, lo cual permite ir realizando importantes avances y reflexiones en este ámbito.

Así, desde la Neurobiología se confirma la posibilidad de que un recuerdo que no es accesible a la memoria explícita, un patrón de comportamiento habitual o una percepción inmediata e imprecisa, desencadenen una emoción sin que se haya dado ni reflexión ni deliberación. Sabemos que el arajo emocional, descrito por LeDoux (1980, 1993, 1994 y 1996), es una vía de procesamiento de la información que evita el córtex y que, por tanto, cabe la posibilidad de responder a ciertas

circunstancias de forma tan rápida que la persona no es realmente consciente de lo que está sucediendo ni puede, entonces, decidir si la respuesta que dará es o no la más adecuada. En consecuencia, esta vía de procesamiento es útil en situaciones de alarma o urgencia pero inútil, e incluso dramática, cuando se sigue utilizando en otros contextos que precisan de calma más que de impulsividad, o de prudencia y tacto más que de precipitación. La amígdala tiene memoria y en situaciones que puedan ser altamente significativas para la persona — y que en su historia previa se hayan vivido intensamente—, puede activar los sistemas de alarma y llevar a conductas desproporcionadas que afecten al propio desarrollo personal y de relaciones, si no se aprenden a reconocer y controlar las emociones.

Por su parte Damasio (1994), en la revisión de cientos de casos con daño cerebral estudiados durante años, nos advierte que la discección cartesiana razón-emoción no se sostiene con las aportaciones de los estudios actuales. Pensamos con las emociones, procesamos la información con ellas y gracias a ellas, y tomamos decisiones de vital importancia bajo sus auspicios. Como decía Brucer (1991), las personas «pensansan».

Por otro lado, desde la Psicología y la Psicoterapia, los esfuerzos de autores como Greenberg (2000), por integrar y armonizar los discursos mentales y las afecciones, por desentrañar la inteligencia propia de estas últimas y el calor de los primeros, nos pueden hacer reflexionar sobre la inconsistencia con la que a veces los humanos nos movemos y, lo que es peor, nos relacionamos. ¿Cuántas veces un enfado no es señal de descontento con el otro, sino de miedo a sentirse rechazado? ¿Cuántas veces la tristeza se utiliza para llamar la

atención de los demás, buscar su apoyo y no afrontar los propios problemas?, o ¿con cuántas ocasiones utilizamos la crítica y el culpar a los demás para no reconocer la responsabilidad personal que nos corresponde?

Ser consciente de las emociones nos ofrece una información imprescindible para conocer lo que es personalmente significativo y para saber si las cosas marchan bien o no, de forma que la persona puede reflexionar sobre lo que pasa y actuar con responsabilidad. *Prestar atención a los sentimientos da color, significado y valor a la vida. No sólo hay que tomar conciencia de las emociones sino de cuáles son saludables y contribuyen a tener una vida más plena y cuáles son desadaptativas y perjudiciales.*

## RELACIONES ENTRE CONCIENCIA EMOCIONAL Y COMPORTAMIENTO MORAL

Las estrechas relaciones observadas entre la conciencia emocional y el crecimiento o desarrollo moral de la persona, según la bibliografía consultada (Oakley, 1992; Montada, 1993; Stocker, 1996; Sherman, 1989 y 1997; Fredrickson, 1998, 2000a, 2000b y 2002; Uslai, 1999; Damasio, 1994 e Isca, 2000), se explica, de forma muy breve y concisa, porque las emociones, una vez que se reconocen y se aceptan, tienen capacidad para

1. Mostrar lo que es importante y significativo para la persona; lo que valora, necesita y desea de forma que, cuando esto se conecta con el sentido que tiene su existencia, las emociones favorecen la motivación moral, la esperanza, el empuje y el optimismo.

2. Tienen capacidad para facilitar la comprensión de cuál es la resonancia real de los hechos y acontecimientos de la vida, de cómo nos afectan y de cómo reaccionamos ante ellos, de modo que nos puedan ayudar a ver los beneficios y perjuicios de cómo es la relación que mantenemos con nosotros mismos, con el mundo y con los demás.

3. Las emociones pueden ofrecer guías para la acción y dar fuerza para llevar a cabo los cambios necesarios y los compromisos adquiridos, de tal forma que son capaces de estimular la fuerza de voluntad, la persistencia, la resistencia y la capacidad de autosuperación.

4. Asimismo, en cuarto y último lugar, las emociones contribuyen al buen juicio y al entendimiento, al amor y la amistad, a la valoración de la dignidad propia y ajena, y a la formación de hábitos y virtudes conscientes e intencionales.

Además, ser consciente de las emociones aumenta nuestro nivel de conocimiento personal, ya que nos permite prestar atención y llegar a conocer y comprender qué disposiciones a la acción o qué conductas desencadenan las distintas emociones, qué necesidades y deseos reflejan, qué sentimientos despiertan o a qué otras emociones se asocian, qué creencias y pensamientos las causan y mantienen o qué imágenes y recuerdos se evocan y las acompañan.

Igualmente, las emociones pueden poner de relieve las motivaciones e intenciones sutiles y óptimas de una acción moral. De hecho no es difícil imaginar que no es lo mismo una acción moral motivada por el miedo que por el amor aunque, aparentemente, el resultado final sea el mismo. Esto

es todavía más clara si la emoción del temor trueca de forma habitual este tipo de acciones. Quizá la acción visible es similar, pero la autonomía y la libertad que dan cuenta de la madurez moral, pueden ser sin duda cuestionadas. Ser o no consciente de lo que uno siente; expresar sistemáticamente las emociones haciendo daño al otro; manipular e influir en los demás para lograr lo que uno quiere o para reducir los sentimientos de inseguridad o culpa de forma habitual; tomar decisiones vitales determinadas por un excesivo miedo o vergüenza, pueden verse como impedimentos para lograr la libertad personal y la madurez moral deseadas.

Desde nuestro punto de vista, *las emociones conscientes, educadas y bien gestionadas, ayudan a convertirse en un agente moral maduro y responsable, promueven: el reconectamiento de los propios valores, el compromiso, la confianza, la honestidad, la integridad y la coherencia, la asunción de responsabilidades y las conductas de cooperación.* Por supuesto, para ello es también fundamental *aprender de forma paralela, a reflexionar y poner en conexión nuestro mundo emocional con los principios y valores morales.*

## **PROGRAMA EDUCATIVO DE CRECIMIENTO EMOCIONAL Y MORAL (PECEMO)<sup>1</sup>**

Las dos ideas fundamentales sobre las que se sustenta el diseño de este programa se pueden concretar en primer

<sup>1</sup> Alonso-Gancedo, M. e Inchausti, C. (ed. pensaj). Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral PECEMO. Málaga, Aljibe.



lugar, en la necesidad y conveniencia de trabajar el desarrollo emocional y moral de forma conjunta ya que ambas ven de este modo refinado y ampliado su potencial para el crecimiento y mejora personal y, en segundo lugar, en la importancia de entender el desarrollo moral como un proceso que requiere presentar y remitir a valores y principios éticos, pero a la par que se potencian los procesos de personalización que permiten un compromiso más profundo de uno mismo y una actuación que parte desde un centro personal, de tal manera que sea más probable que la persona llegue a actuar y no sólo a pensar, como un agente moral libre, maduro y responsable.

Con esta propuesta educativa se pretendía:

- Por un lado, llegar a la práctica educativa y ofrecer un material de trabajo útil para el ámbito escolar aunque, a medida que se fue elaborando, se vio que también podía resultar útil, con las debidas adaptaciones, para el ámbito no formal o comunitario (asistentes sociales, formación de adultos, ámbito clínico, formación de ocio y tiempo libre...).
- Por otro lado, se pretendía ofrecer una alternativa, por supuesto sin minuspreciar las ya existentes, a los programas de educación moral que en nuestro país (España) se centran prioritaria, y a veces casi exclusivamente, en el desarrollo del razonamiento y juicio moral.
- Y a su vez, en tercer y último lugar, se quería ofrecer un material educativo que ampliara los objetivos que habitualmente forman parte de los programas de educación

emocional, ya que, como se ha dicho al principio, el desarrollo de la competencia emocional no asegura la integridad del comportamiento humano.

Para elaborar este programa se han consultado distintas propuestas educativas y se han ido tomando, adaptando, combinando y ampliando los objetivos, contenidos y actividades que de un modo u otro apuntaban a) hacia la toma de conciencia de las emociones; b) hacia la toma de conciencia de la resonancia afectiva que tiene la propia forma de entender y vivir la vida; y c) hacia el crecimiento personal, tratando de potenciar lo mejor de cada persona y buscando el enriquecimiento propio y ajeno.

Además, se realizó un esfuerzo adicional para completar estos objetivos y actividades con la finalidad fundamental que tenía el programa de desarrollar en los alumnos algunas de las disposiciones que favorecen la madurez y la adquisición de un sentido moral que dé orden, coherencia y dirección a la existencia.

## 1. Finalidades Generales y Concretas del Programa

A continuación se detallan la finalidad general (numerada) y las finalidades concretas (con letra):

### 1) *Desarrollar la autoconciencia emocional.*

- a. Experimentar e interpretar adecuadamente las emociones, su evolución (causas y consecuencias), intensidad, razón de ser y proporción adecuada, así como las relaciones entre ellas.

- b. Reconocer las diferencias internas (emociones entre sí, entre emociones, pensamiento y conducta, y principios y valores morales).
  - c. Desarrollar el lenguaje sobre las emociones (expresarlas y etiquetadas).
  - d. Reconocer, comprender y desarrollar la expresión no verbal de las emociones en uno mismo y en los demás.
- 2) *Mejorar la conciencia de las emociones del otro.*
- a. Aprender a comunicarse afectivamente (escucha empática, comprensión, implicación, respeto, preocupación).
  - b. Tomar conciencia de nuestras auto percepciones (censuras) y de cómo nos perciben los demás.
- 3) *Favorecer el desarrollo de valores consistentes, reflexivos y de convivencia.*
- a. Reconocer en qué medida no se reflejan en su vida diaria.
  - b. Aumentar la capacidad de compromiso (mostrar a buscar y actuar).
- 4) *Fomentar valores de sentido (de realización), para lograr una vida personal e interpersonal plena y saludable.*
- 5) *Estimular el logro de la autonomía y el autodomínio moral.*
- a. En el pensar (prudencia), identificando pensamientos irracionales y mensajes negativos que produce uno hacia sí mismo).
  - b. En el sentir y actuar (moderación y fortaleza), tomar conciencia de los patrones propios de comportamiento, ampliarlos y saber escoger el más adecuado.

- c. Conseguir control emocional suficiente para desarrollar una autoestima adecuada y sentimientos de vergüenza y culpa equilibrados.
- d. Desarrollar el "miedo positivo", que estimule el esfuerzo y la persistencia, la flexibilidad y la capacidad para innovar y cambiar.
- e. Anticipar situaciones negativas antes de que se produzcan. Saber pedir ayuda. Desarrollar recursos.
- f. Ser proactivo, desarrollar responsabilidad personal y estrategias para tomar decisiones conscientes y apropiadas, y fortaleza para asumir retos.

## 2. Contenidos y Áreas de Trabajo

Las áreas o contenidos del programa PECEMO son:

1. Autoconciencia emocional (toma de conciencia de las emociones, también de los pensamientos y las acciones, y de las relaciones que mantienen entre sí).
2. Autoestima y confianza personal.
3. Fortaleza personal (toma de conciencia y mejora de los recursos y apoyos internos con los que se cuenta para afrontar situaciones negativas).
4. Capacidad para saborear y disfrutar de los momentos buenos y felices de la vida.
5. Toma de decisiones (prudencia y moderación para decidir y valor para actuar).
6. Responsabilidad personal.
7. Fuerza de voluntad y fortaleza para asumir riesgos calculados, para cambiar y para ser proactivos.
8. Principios guía y búsqueda de la coherencia e integridad personal.
9. Empatía y mejora de las relaciones interpersonales.

10. Capacidad de compromiso e implicación con valores que dan sentido a la existencia que enriquecen, mejoran y humanizan a las personas.
11. Valor para esforzarse, persistir y ser paciente en la lucha por lo que merece la pena y se puede cambiar y mejorar.
12. Moderación y control emocional.

### 3. Estructura del Programa y de las Sesiones

En el programa, las áreas de trabajo expuestas se distribuyen en cuatro grandes bloques:

- En el primer bloque —Actividades de introducción y diagnóstico inicial— se favorece el conocimiento y la expresión de algunos de los sentimientos más comunes y de las preocupaciones, intereses y necesidades de los alumnos, tratando en todo momento de aumentar la sensación de confianza y respeto hacia los demás. A través de las distintas actividades, los alumnos comprenderán en qué consistirá el programa, el número de sesiones y las reglas del juego a respetar, buscando que comprendan la relevancia de trabajar estas cuestiones e interesarse por el programa.
- En el segundo y el tercer bloques —Actividades de desarrollo y -Actividades de consolidación—, la intención fundamental es aumentar la conciencia emocional a través del conocimiento y reflexión personal sobre cómo es cada uno: su forma de pensar, sentir y actuar; cómo está su vida en ese momento o cómo se muestra a los demás; y cómo son sus relaciones con ellos. Todo esto se trabaja a la vez que se estimula el desarrollo de unas disposiciones morales adecuadas para lograr una confianza y una autoestima positivas pero realistas, una firmeza que

permita afrontar cambios, superar crisis y buscar la mejora constante, y un autodomínio que favorezca la responsabilidad personal y el común o la moderación de emociones como la ira, el rencor, la vergüenza o la culpa. A través de las actividades se intenta profundizar en el clima de seguridad a fin de lograr una mayor apertura e implicación, así como una mayor aceptación de los alumnos a través del autoconocimiento y comprensión de sí mismos, lo que permite aumentar la sensación de libertad y responsabilidad.

- Por último, el cuarto bloque —Actividades de despedida y valoración final— tiene como objetivo principal aumentar la conciencia de los aprendizajes y de los cambios logrados, de los recursos adquiridos (sabiendo cómo y cuándo son útiles) y de celebrar y valorar el esfuerzo invertido, y los éxitos conseguidos, favoreciendo una actitud optimista y de ilusión por seguir avanzando en el crecimiento personal.

En estos cuatro grandes bloques se distribuyen un total de 32 actividades o sesiones. Dichas sesiones están pensadas para estimular en los alumnos la vivencia emocional, la reflexión, el autoanálisis, a la luz de valores y principios morales, y las acciones que conllevan sus compromisos de mejora. Para ello se comienza realizando una experiencia afectiva que despierta en ellos distintos sentimientos a fin de reflexionar y encontrar significado a lo que han descubierto para cambiar y mejorar sus vidas. Esta secuencia se refleja en la estructura de todas las actividades que contiene el programa, en tres apartados que hemos denominado: *afcción*, *reflexión* y *sentido*. Además, en cada una, se especifica el objetivo, tiempo mínimo (orientativo), materiales necesarios para llevarla a cabo y observaciones para la persona que dirige el programa.

Asimismo, el programa consta de varios anexos en los que puede hallarse material adicional para el profesor, actividades para modificar y completar el programa, así como las hojas de trabajo necesarias para realizar las distintas actividades.

#### 4. Evaluación del Programa

Una vez diseñado el programa, se pensó en la necesidad y conveniencia de aplicarlo y evaluarlo, a pesar de que la falta de estudios relacionados con la evaluación de programas de educación emocional dificultaba sumamente la realización de esta tarea, si exceptuamos el esfuerzo del grupo de trabajo de Rasquera (Álvarez y cols., 2000, 2001).

Ante la imposibilidad de aplicar el programa en su totalidad (bada la apretada agenda curricular de los centros), se realizó una selección rigurosa de las actividades que formarían parte de la intervención, tratando de que ésta fuera lo más completa y fiel posible a los objetivos generales del programa en su conjunto. Se puso en marcha con un grupo de 12 alumnos de 3º de la ESO, de forma que, en horario escolar y durante 8 semanas, fue llevado a cabo por la segunda de las autoras de este artículo.

Una vez finalizada la aplicación, se realizó una evaluación de programas siguiendo el modelo general propuesto por Pérez Juste (1995a, 1995b, 1995c, 1997, 2000) y teniendo como idea de fondo realizar una investigación desde la acción que permitiera ir reflexionando durante el proceso de aplicación del programa, para recopilar la mayor cantidad posible de información valiosa, tanto para mejorar este programa en concreto como para extraer sugerencias y orientaciones que sirvieran para otras intervenciones realizadas dentro de este ámbito.

Con este propósito se realizó un gran esfuerzo por encontrar y elaborar instrumentos que permitieran valorar las principales variables a las que se llegó, tras analizar las preguntas de evaluación planteadas. Fundamentalmente, la intención era conocer y valorar la calidad del programa, de sus actividades y de la intervención realizada con ellas, y cuál era el nivel de conciencia emocional y madurez moral de los alumnos que formaban parte de esta experiencia (véanse tablas 1, 2 y 3)<sup>4</sup>. Para ello, se utilizaron distintos instrumentos entre los que cabe destacar dos de ellos, por el trabajo que supuso diseñarlos y adaptarlos a esta investigación.

Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	VARIABLES
A) PROGRAMAS ¿Cómo es la calidad intrínseca del programa?	A.1) Calidad del programa	A.1.1) Bases científicas.	A.1.1.1) Explicación de las bases psicopedagógicas en las que se apoya. A.1.1.2) Fidelidad con la teoría (tratamiento adecuado de las teorías y temas).
		A.1.2) Actualidad y vigencia	A.1.2.1) Recios y actualidad del contenido. A.1.2.2) Importancia de los temas tratados
	A.2) Calidad técnica.	A.2.1) Diseño de objetivos/ contenidos/ medios/evaluación.	A.2.1.1) Especificación de objetivos, actividades, metodología y evaluación. A.2.1.2) Conocimiento del sentido y modo de proceder (carácter orientador). A.2.1.3) Coherencia entre las metas y la teoría. A.2.1.4) Coherencia interna entre las partes. A.2.1.5) Adecuación a los sujetos (sus capacidades, motivación e intereses).
A.3) Evaluabilidad	A.3.1) Suficiencia y adecuación de la información para la evaluación	A.3.1.1) Especificación de información suficiente y adecuada para la evaluación. A.3.1.2) Claridad y precisión en la información sobre la metodología y el contenido.	

Tabla 1. Preguntas de evaluación del programa en sí mismo.

<sup>4</sup> Las variables señaladas con asterisco indican que su valoración se obtiene de las respuestas directas de los alumnos a los diferentes cuestionarios y pruebas con las que se recogió esta información.

- Por un lado, el IEAS (*Levels of Emotional Awareness Scale*)<sup>3</sup> que, ante la falta de instrumentos en castellano que valoraran la conciencia emocional, necesitó de una importante inversión de tiempo y esfuerzo para ser traducido y adaptado al idioma y edad de la muestra que formaba parte de esta investigación.

- Por otro lado, el «Cuestionario de Autonomía y Autodominio Moral», elaborado de forma específica para esta evaluación, con la intención fundamental de contar con un instrumento que se ajustara al mixto de énfasis el desarrollo moral que tenía el programa diseñado. Para ello se crearon 15 casos con los que se pretendía valorar el grado en el que los alumnos poseían disposiciones afectivo-morales relacionadas con la prudencia, el valor o la fortaleza y el equilibrio o la moderación.

Programa en su desarrollo

Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	VARIABLES
B) SESIONES ¿Cómo han funcionado las sesiones?	B.1) Desarrollo de las sesiones	B.1.1) Temporalización.	B.1.1.1) Adecuación del tiempo *
		B.1.2.1) Dificultad.	B.1.2.1) Adecuación de la dificultad *
		B.1.3.1) Motivación.	B.1.3.1) Interés *
		B.1.3.2) Diversión *	
		B.1.4) Utilidad.	B.1.4.1) Percepción de necesidad *
		B.1.4.2) Percepción de haber aprendido algo *	
		B.1.4.3) Percepción de qué lo aprendido es útil *	
B.1.5) Activación de sentimientos.	B.1.5.1) Vivencia o intensidad de sentimientos durante la actividad *		
B.1.6) Expectativas.	B.1.6.1) Superación de las expectativas previas a realizar las actividades *		
B.1.7) Realización.	B.1.7.1) Grado de cumplimiento con el objetivo de la actividad		
C) SESIONES ¿Cómo ha sido la actuación del instructor?	C.1) Finalidad de las sesiones intervención de instructor.	C.1.1) Preparación.	C.1.1.1) Grado de preparación de cada sesión.
		C.1.2) Adaptación.	C.1.2.1) Adaptación a las circunstancias y alumnos (flexibilidad e improvisación).
		C.1.3) Adecuación de las explicaciones e instrucciones.	C.1.3.1) Adecuación de las explicaciones *
		C.1.3.2) Comprensión de la actividad *	C.1.3.2) Percepción del alumno del nivel alcanzado con la actividad *
C.1.4) Manejo del grupo.	C.1.4.1) Disciplina o adecuación en el manejo de los comportamientos inadecuados de los alumnos.		
D) SESIONES ¿Cómo ha sido el clima general de las sesiones?	D.1) Ambiente del grupo	D.1.1) Comunicativa.	D.1.1.1) Grado de participación.
		D.1.1.2) Grado de confianza.	
		D.1.2) Implicación.	D.1.2.1) Propuestas de cambio y mejora de las sesiones *
D.1.2.2) Actitud, con relación al aprovechamiento de las sesiones			
D.1.3) Relaciones interpersonales.	D.1.3.1) Calidad de las relaciones entre los alumnos		

Tabla 2. Preguntas de evaluación de programa en su desarrollo

<sup>3</sup> Véase en la bibliografía: LANT, R. D. y cols. (1990).

Programa en sus resultados

Preguntas de la evaluación	Objetos	Indicadores	VARIABLES
E) SUJETOS ¿Se ha producido algún cambio en su desarrollo emocional?	E.1) Emociones emocional	E.1.1) Capacidad de conciencia emocional	E.1.1.1) Nivel de conciencia emocional *
		E.1.2) Grado de autoconciencia	E.1.2.1) Capacidad para tomar conciencia de sus sentimientos, pensamientos y de sus cambios *
		E.1.3) Logros y aprendizajes emocionales.	E.1.3.1) Conocimientos realizados *
E.1.3.2) Cambios percibidos *			
E.1.3.3) Herramientas y estrategias adquiridas *			
F) SUJETOS ¿Se ha producido algún cambio en su desarrollo moral?	F.1) Valores moral.	F.1.1) Disposiciones que favorecen la madurez moral	F.1.1.1) Grado de autonomía y autodominio moral *
		F.1.2) Logros y aprendizajes morales	F.1.2.1) Desempeños realizados *
		F.1.2.2) Cambios percibidos *	
F.1.2.3) Herramientas y estrategias adquiridas *			
G) PROGRAMA ¿Qué importancia o valor se concede los alumnos al programa?	G.1) Calidad global del programa percibida por los alumnos	G.1.1) Valoración	G.1.1.1) Valoración positiva del programa *
		G.1.1.2) Percepción del programa como algo positivo para todos *	
		G.1.2) Descripción.	G.1.2.1) Descripción del programa *
G.1.3) Sensibilización.	G.1.3.1) inquietudes y aspiraciones de crecimiento personal despertadas por el programa *		

Tabla 3. Preguntas de evaluación del programa en sus resultados.

- \* Las variables señaladas con asterisco indican que su valoración se obtiene de las respuestas directas de los alumnos a los diferentes cuestionarios y pruebas con que se recogió esta información.

Una vez analizados y valorados los datos recogidos, algunos de los principales resultados a los que se ha llegado con esta evaluación pueden concretarse así:

- Respecto al programa en sí mismo, puede concluirse que sus bases teóricas son sólidas, actuales y relevantes, que cuenta con un diseño flexible y ambicioso. Además, de los resultados obtenidos, se desprende que es necesario seguir trabajando en la adecuación del programa a sus destinatarios, y en el desarrollo de pautas y orientaciones concretas que ayuden a sacar el máximo provecho a todas las posibilidades de esta propuesta educativa.
- Respecto al programa en su desarrollo, puede afirmarse que, en general, las sesiones han sido interesantes, divertidas y han conseguido que el alumno se implique en tareas con las que no estaba familiarizado, aprendiendo cuestiones importantes para su vida. Sin embargo, también es cierto que, en muchas ocasiones, las sesiones resultaron difíciles, y algunos alumnos dejaron constancia de la necesidad de disponer de más tiempo y ayuda para realizar algunas de las actividades incluidas en esta intervención. Una impresión que se fue contrastando a medida que se aplicaba el programa, fue la dificultad que presentaban los alumnos para analizar cuestiones relacionadas con su vida personal y circunstancias. A pesar de haber hecho, previa aplicación, un gran esfuerzo de adaptación del material a su edad, durante el proceso fue necesario ejemplificar y dedicar mucho tiempo a guiar los procesos de reflexión que requerían cierta introspección. Por eso, parece importante que el aplicador del programa sea flexible en la utilización del tiempo al abordar las distintas actividades y contacte muy directamente con las vivencias y necesidades de sus alumnos.

Asimismo, se ha observado que las características que caracterizan las sesiones mejor valoradas son las siguientes: requieren trabajo en grupo, favorecen la participación activa, son vivenciales, dinámicas, creativas y originales y no suponen mucho trabajo por escrito. Parece importante que este tipo de programas se distancien en sus dinámicas de aquello a lo que habitualmente se asocia el trabajo escolar, lo que familiarmente solemos denominar tareas de lápiz y papel.

- En tercer lugar, y con respecto al programa en sus resultados, en líneas generales puede señalarse que la mayoría de los alumnos han visto mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones (de modo especial, las alumnas). Además, y también de un modo más significativo en éstas, puede observarse un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que condujera a una mayor madurez personal. En la tabla 4 se incluye un resumen de las respuestas de los alumnos durante el proceso de evaluación y que da cuenta, gráficamente, de qué cambios percibieron mientras realizaban el programa.
- Por último, los alumnos han valorado esta experiencia como muy positiva, útil e interesante y, además, señalan que sería conveniente realizar este tipo de actividades y experiencias con sus profesores y compañeros ya que creen que mejoraría la confianza y las relaciones que mantienen entre sí y que aprenderían cuestiones relevantes para su vida.

Las preguntas planteadas en esta evaluación sólo representan una pequeña parte de todas las cuestiones que es

importante y necesario conocer y valorar para mejorar un programa educativo. Por ello, es nuestro deseo seguir realizando estudios en este sentido y estimular a otros investigadores a llevar a cabo evaluaciones externas y rigurosas, tanto del programa en sí mismo, como de su aplicación y resultados.

**ALGUNOS DE LOS DESCUBRIMIENTOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS Y ALGUNAS DE LAS CUESTIONES DE LAS QUE HAN TOMADO CONCIENCIA DURANTE Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA**

ME HE DADO CUENTA DE... «Una vida es más comprensiva»; «Que tengo que cambiar cosas»; «Que si cada uno pone algo de empeño todo puede ser mejor»; «Que tengo que mirar más»; «Que algunas veces no sabes reconocer cosas que te pasan»; «Que me gusta pensar sobre mis cosas»; «Que no siempre tengo que hacer lo que quiero».

HE DESCOBERTO... «Que soy un poco egoísta»; «Como me ven los demás»; «Que tengo muchas más sensaciones de las que creía»; «Cómo se sienten los demás conmigo»; «Que no es fácil expresar los sentimientos de cada uno y que no es bueno ocultar nuestros sentimientos»; «Lo que me ayuda a sentirme bien».

HE CAMBIADO PORQUE AHORA... «Me he mejor cómo me comporto en esta situación»; «Analizo mis sentimientos con más detenimiento»; «Cuando me surgen problemas de los de siempre antes los daba mucha importancia y ahora me da más cuenta de que no son tan grandes»; «Que soy tan testarudo»; «Comprendo más mis sentimientos».

HE NOTADO CAMBIOS EN MIS COMPAÑEROS Y EN MIS RELACIONES Y AHORA... «Han mejorado las relaciones y hay más confianza para expresarse y contar los problemas»; «Me relaciono mejor y mejor conocido»; «Todos en general han cambiado, se ven abiertos más y hay más confianza»; «Comprendo más los sentimientos de los demás»; «Me he mejor con mis amigos».

ESTA EXPERIENCIA HA SIDO MUY INTERESANTE Y ÚTIL PORQUE... «Mejora mucho los campos de las relaciones y las emociones»; «Me ha parecido muy bien porque en la formación de una persona no sólo cuenta la académica, también las personas, sentimientos y sentimientos»; «Me ha gustado todo en general porque de verdad me alegro»; «Ha sido interesante ya que he aprendido cosas nuevas».

SERÍA MUY POSITIVO REALIZARLO CON TODO EL COLEGIO Y CON LOS PROFESORES PORQUE... «Ayudaría a los alumnos a llevarse mejor con los profesores y a respetarse más»; «Ayudaría a los alumnos a conocerse»; «Sería positivo porque en sí misma es importante casi a las sensaciones, emociones y sentimientos y yo creo que es un tema muy interesante para las personas, más que las matemáticas o la lengua»; «Sería bueno que todos los alumnos experimentasen lo que hemos experimentado nosotros y aprenderse todo lo que hemos hecho en estas sesiones».

Tabla 4. Cambios percibidos por los alumnos durante la aplicación del PCLMD.

**CONCLUSIONES**

Una vez que se parte de la premisa de que la escuela ha de atender a la educación integral del alumno y de que, por tanto, debe incluir entre sus objetivos fundamentales el logro de un adecuado desarrollo socioemocional y moral de todos los educandos, creemos que es imprescindible llevar a cabo esta formación de manera conjunta e integrada, ya que así se ampliarán y mejorarán los resultados que se pueden lograr al abordarlos por separado. Nuestro programa intenta ser una aportación en este sentido.

A pesar de que el interés que existe en la actualidad por las teorías que estudian la inteligencia personal y emocional ha permitido recuperar el estudio de la afectividad y de las capacidades que hacen a las personas más competentes desde el punto de vista emocional, existen aún pocas investigaciones que esclarezcan en qué consiste y cómo se desarrolla y favorece la conciencia emocional y, por tanto, es necesario seguir realizando estudios en esta dirección.

Asimismo, porque creemos que la educación personal es tan valiosa como los aprendizajes técnicos e instrumentales para la promoción de los alumnos —pues la preparación para la vida es objetivo básico de todo educador en los ámbitos formal y no formal—, ésta debe convertirse en una exigencia, ante la que no caben excusas. Por ello, se requiere diseñar materiales para la práctica educativa, evaluarlos y divulgarlos a fin de incluirlos en el currículo ordinario y delinear la estrategia curricular que mejor se ajuste a las condiciones del entorno educativo.

Este reto educativo, antes que percibirse como una carga, debería concebirse como una oportunidad llena de ventajas no sólo para los alumnos, sino para los profesores, padres, comunidad educativa y sociedad en general. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO-GANCEDO, N. e IRIARTE REDÍN, C. (en prensa). **Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral: PECEMO**. Málaga: Aljibe.
- ALVAREZ, M. (coord.); BISQUERRA, R.; FILELLA, G.; FITA, E.; MARTÍNEZ, F. y PÉREZ, N. (2001). **Diseño y evaluación de programas de educación emocional**. Barcelona: CISSPRAXIS.
- ÁLVAREZ, M., BISQUERRA, R., FITA, E.; MARTÍNEZ, F. y PÉREZ, N. (2000). «Evaluación de programas de educación emocional». *Revista de Investigación Educativa*, 2 (18), pp. 587-600.
- AVERRILL, J. R. y THOMAS KNOWLES, C. (1991). «Emotional creativity». En Strongman, K. T. (ed.), **International review of studies on emotion** (vol. 1). London: Wiley and Sons.
- BAR-ON, R. y PARKER, J. (2000). **The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. San Francisco: Jossey-Bass.
- BLASI, A. (1999). «Emotions and moral motivation». *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29 (1), pp. 1-19.
- BRUNER, J. (1991). **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.
- CIARROCHI, J.; CILAN, A.; CAPUTI, P. y ROBERTS, R. (2001). «Measuring emotional intelligence». En Ciarrrochi, J., Forgas, J. y Mayer, J. (eds.). **Emotional Intelligence in everyday life. A scientific inquiry**. Philadelphia: Psychology Press.
- COOPER, R. K. y SAWAF, A. (1997). **Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations**. New York: Crosser/Putnam.
- DAMASIO, A. R. (1994). **El error de Descartes. La razón de las emociones**. Chile: Andrés Bello.



- FREDRICKSON, B. L. (1998). «What good are positive emotions?», *Review of General Psychology*, 2 (4), pp. 300-319.
- FREDRICKSON, B. L. (2000a). «Positive emotions», En Snyder, C.R. y López, S.J. (eds.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- FREDRICKSON, B. L. (2000b). «The undoing effect of positive emotions», *Motivation and Emotion*, 24 (4), pp. 237-258.
- FREDRICKSON, B. L. y JOINER, T. (2002). «Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being», *Psychological Science*, 13 (2), pp.173-175.
- FREEDMAN, J. M.; JENSEN, A. L.; RIDEOUT, M. C. y FREEDMAN, P. B. (1998). *Handle with care. The emotional intelligence activity book*. San Mateo, CA: Six Seconds.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GREENBERG, L. S. (2000). *Emociones: Una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- ISEN, A. M. (2000). «Positive affect and decision making», En Lewis, M. y Haviland, J. M. (eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- LANE, R. D.; QUINLAN, D. M.; SCHWARTZ, G. B.; WALKER, P. A. y ZETTLIN, S. B. (1990). «The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion», *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2), pp. 124-134.
- LAZEAR, D. (1991). *Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences. Handbook for expanding intelligence*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- LEDOUX, J. E. (1989). «Cognitive-emotional interactions in the brain», *Cognition and Emotion*, 3, pp. 267-289.
- LEDOUX, J. E. (1993). «Emotional networks in the brain». En Lewis, M. y Haviland, J. M. (eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- LEDOUX, J. E. (1994). «Cognitive-emotional interactions in the brain». En Ekman, P. y Davidson, R. J. (eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- LEDOUX, J. E. (1996). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster (ed. cast.: *El cerebro emocional*, Barcelona: Planeta, 2000).
- MAYER, J. D. (2001). «A field guide to emotional intelligence». En Gianuchi, J.; Fargas, J. y Mayer, J. D. (eds.). *Emotional intelligence in everyday life. A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- MAYER, J. D. (2004). «Inteligencia Emocional y Educación». Conferencia de clausura del **IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa**, Almería, 30 de marzo a 2 de abril.
- MAYER, J. D. y Mitchell, D. C. (1998). «Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot processing», *Advances in Cognition and Educational Practice*, 5, pp. 43-75.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1993). «The intelligence of emotional intelligence», *Intelligence*, 17, pp. 433-442.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1995). «Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings», *Applied and Preventive Psychology*, 4, pp. 197-208.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). «What is emotional

intelligence». En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), **Emotional development and emotional intelligence. Educational implications**. New York: Basic Books.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000). «Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability». En Bar-On, R. y Parker, J. (eds.), **The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**, San Francisco: Jossey-Bass.

MONTADA, L. (1993). «Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions». En Nisan, G. G. y Wren, T. E. (eds.) **The moral self**, Cambridge, MA: The MIT Press.

OAKLEY, J. (1992). **Morality and the emotions**, London: Routledge and Kegan Paul.

PÉREZ JUSTE, R. (1995 a). «Evaluación de programas educativos». En Medina, A. y Villar, L.M. (coords.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**, Madrid: Universitas.

PÉREZ JUSTE, R. (1995 b). «Metodología para la evaluación de programas educativos». En Medina, A. y Villar L.M. (coords.), **Evaluación de programas educativos, centros y profesores**, Madrid: Universitas.

PÉREZ JUSTE, R. (1995c). «Evaluación interna de programas educativos». En Pérez Juste, R., García Llamas, J. L. y Martínez Melchano, G. (coords.), **Evaluación de programas y centros educativos**, Madrid: UNED.

PÉREZ JUSTE, R. (1997). «La evaluación de programas». En Salmerón, H. (ed.), **Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento**, Granada: Grupo Editorial Universitario.

PÉREZ JUSTE, R. (2000a). «La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y

problemáticas». **Revista de Investigación Educativa**, 18 (2), pp. 261-287.

SAARNI, C. (1990). «Emotional competence: How emotions and relationships become integrated». En Thompson, R. (ed.), «Nebraska Symposium on Motivation» (vol. 36), **Socioemotional development**, Lincoln: University of Nebraska Press.

SAARNI, C. (1993). «Socialization of emotion». En Lewis, M. y Haviland, J.M. (eds.), **Handbook of emotions**, New York: Guilford Press.

SAARNI, C. (1997). «Emotional competence and self-regulation in childhood». En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), **Emotional development and emotional intelligence. Educational implications**, New York: Basic Books.

SAARNI, C. (2000). «Emotional competence: A developmental perspective». En Bar-On, R. y Parker, J. (eds.), **The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**, San Francisco: Jossey-Bass.

SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). «Emotional intelligence-Imagination, Cognition and Personality», 9., pp. 185-211.

SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (1997), **Emotional development and emotional intelligence. Educational implications**. New York: Basic Books.

SHAPIRO, L. R. (1997). **La inteligencia emocional de los niños**, Barcelona: Grupo Zeta.

SHEPARD, R., TASKO, D. y OSBORNE, F. (1999). «Intrapersonal intelligence: Affective factors in thinking», **Education**, 119 (4), pp. 633-642.

SHERIDAN, K. (1989). **The fabric of character**, Oxford: Clarendon Press.

- SHERMAN, N. (1997)., **Making a necessity of virtue. Aristotle and Kant on virtue**, Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1995)., **Beyond I.Q.**, New York: Cambridge University Press.
- STOCKER, M. (1996)., **Valuing emotions**, New York: Cambridge University Press.
- STONE-MCCOWN, K.; FREDMAN, J. M.; JENSEN, A. L. y JIDEOUT, M. C. (1998)., **Self Science: The emotional Intelligence curriculum**, San Mateo, CA: Six Seconds.

## LA ESCUELA. UN ESPACIO BIEN PLANEO

Mónica Meza Mejía

*Alumno: ¿dónde has ido desde tu más tierna infancia?  
El muchacho responde: de ido a la escuela.<sup>1</sup>*

### RESUMEN

Los seres humanos vivimos en un determinado medio, en un ambiente concreto. Se trata de un medio natural o zona geográfica que habitamos y de un medio -artificial- o sociocultural que creamos. En este artículo abordamos específicamente al ambiente artificialmente creado en la escuela para el proceso educativo y ejemplificamos algunos casos del pasado.

### ABSTRACT

*We —human beings— live in a certain space. In an specific environment. It is a natural environment or a geographical zone that we inhabit and an artificialed or sociocultural space that we create. In this article we deal specifically with the environment artificialedly created in the school for the educational process, and study some examples from the past.*

· Enseñanza; ambiente social; comunidad; formación humana; escuela; proceso educativo.

<sup>1</sup> Fragmento sumero compuesto por un maestro de escuela infante dedicado a la vida cotidiana de un estudiante (c. 2000 a. C.). Cfr. Kramer S. B., *La historia empieza en Sumer*, Barcelona, Orbis, 1985, p. 45.

## INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista pedagógico, el conjunto de influjos que inciden en la formación de la personalidad humana, se denomina *paideia*, de los vocablos griegos «enseñar» y «común». En cierta medida, asevera García Hoz<sup>1</sup>, toda *paideia* refiere a un ambiente social o comunidad<sup>2</sup> que influye de un modo profundo y permanente, aunque difícil de definir, en la formación humana. *Paideia* es entonces, la familia, la profesión, la nación y desde luego, la comunidad a la que aquí específicamente nos referimos, la escuela, entre otros ambientes sociales, en tanto que éstos orientan a modos de ser y de actuar comunes de quienes a ellos pertenecen<sup>3</sup>.

No hay duda que el ambiente social que se crea en la escuela es un componente esencial para la educación, porque orientado hacia unos fines —los fines mismos de la educación<sup>4</sup>—, se convierte en un medio imprescindible para el proceso educativo. Pero un ambiente artificialmente creado es más que un ambiente social, es también un espacio vital.

<sup>1</sup> García Hoz, *Principios de Pedagogía sistemática*, Madrid, Espasa, p. 13.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> El concepto «comunidad» contiene la noción esencial de «común»; es decir, algo que une a un grupo de personas (por ejemplo, metas). Pero además, existe un sentido de pertenencia o de conciencia de grupo, y éste es un rasgo tan significativo que podría ser lo más definitorio de una comunidad. Cfr. Álvarez Castiella, J. T., *Escuela, familia y comunidad educativa*, Madrid, Editorial Nueva, 2001, p. 132.

<sup>4</sup> García Hoz, *op. cit.*, p. 15.

<sup>5</sup> Como la educación no es actividad productiva recibe sus fines del objeto sobre el que actúa, y así el fin de la educación sólo puede definirse como el bien de la persona que se educa. De modo que si el fin de la educación es la perfección de la naturaleza personal de educando, a él le pertenece este fin. Por tanto, el fin de la educación consiste en espacios la persona para actuar bien. Cfr. Nicolás Durán, C., *Educación como praxis. Elementos filosófico-educativos*, Pamplona, Eunsa, 1990, p. 357, y Millán Puelles, A., *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Espasa, 1963, p. 75.

así la escuela es un espacio físico, un ambiente dispuesto y un tiempo delimitado para cumplir la función pedagógica de instruir y formar.

## AMBIENTE DE APRENDIZAJE

La visión conceptual que incluye la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto para el proceso educativo, se denomina «ambiente de aprendizaje». El ambiente de aprendizaje busca la interacción entre el educando, el educador y los materiales de aprendizaje. Para ello, se proyecta el lugar como una estrategia didáctica más.

El hecho educativo que implica la escuela, es una realidad que busca potenciar el aprendizaje de los alumnos. Si esto es así, el ambiente de aprendizaje que se pretenda crear en una escuela ha de ser un espacio bien planeado para relacionar disposiciones físicas y aprendizaje, porque la disposición del espacio, en tanto instalación arquitectónica y el ambiente pensado y acomodado para el aprendizaje, «influye(n) de forma significativa en aquellos que lo ocupan»<sup>5</sup>, como ha sido recordado desde tiempos remotos.

## AMBIENTES DE APRENDIZAJE. ALGUNOS CASOS EN LA HISTORIA

La escuela es, desde luego, un sitio, un lugar, un edificio, un local en donde se transmite la educación formal<sup>6</sup>. «El ser

<sup>5</sup> Loughlin, C. E. y Soim, J. H., *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*, Madrid, Morata, 1991, p. 15.

<sup>6</sup> En educación formal: la que se da en instituciones educativas, tanto a escala pública. Cfr. Quintana Cabanas, J. M., *La educación más allá de la escuela*, Madrid, Espasa, 1997, p. 96.

pues un sitio es lo primero que define a la escuela.<sup>7</sup> Por lo que, si nos referimos al concepto «escuela», no ha de sorprendernos que la primera imagen que se nos venga a la mente sea aquella edificación y organización que es hoy en día la institución educativa de referencia, porque la escuela tiende siempre a identificarse con lugares y edificios, en una primera instancia (ver imagen 1a) y en los elementos activos del entorno dispuestos por el profesor, en una segunda (ver imagen 1b).

Una de las primeras escuelas de las que se tiene noticia, que se ocupó de modificar el entorno como instrumento de aprendizaje, fue la *edutaba*<sup>8</sup> o «casa de las tablillas»<sup>9</sup>. La *edutaba* fue un lugar destinado específicamente a la enseñanza de los escribas<sup>10</sup>. La casa de las tablillas se reconstruye a partir de una edificación previa, como está registrado en los

<sup>7</sup> Trilla, J., *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Aleris, 1985, p. 35.

<sup>8</sup> La palabra «escuela» aparece en los textos sumerios como *edutaba*. Cfr. Kramer, S. N., *o. c.*, p. 65.

<sup>9</sup> A la *edutaba* también se le llamó «casa de las tablillas» porque en las escuelas se almacenaron muchas tablillas con instrucciones hechas por los escribas que en dicho lugar enseñaban y se formaban. Las inscripciones en tablillas de arcilla recibían un uso convencional de signos comunes a determinados dibujos en distintas civilizaciones de Mesopotamia, como fueron las sumerios y los acadios, por ejemplo. Por este razón, y también porque el sumerio siguió gozando de alto prestigio como lengua religiosa y ritual, se le enseñó en las escuelas durante toda la vida de la sociedad sumera y, posteriormente, durante la civilización babilónica. Cfr. Myers, E. E., *La educación en la perspectiva de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1957, pp. 484-485.

<sup>10</sup> Los escribas fueron expertos calificados para desempeñar muchos servicios en la comunidad. Como profesionales fueron muy respetados y solicitados en su localidad, e incluso en otros más alejados como Irán y Palestina.

planos reproducidos que muestran una casa en la ciudad-estado Uruk —en Sumeria, al Norte del Éufrates<sup>11</sup>— (c. 1750 a. C.), antes y después de ser convertida en escuela (ver imagen 2). Esto nos indica la intención específica de transformar un local para la instrucción y educación de varios niños a la vez.

Por los hallazgos arqueológicos en Sumeria se cuenta con el diseño arquitectónico de la escuela, aunque no se tiene documentada la disposición específica de sus «aulas». Por los mismos hallazgos, también se sabe sobre el método pedagógico<sup>12</sup> en vigor en las escuelas y sobre la naturaleza de su programa escolar ya que los «profesores» sumerios eran bastante aficionados a evocar la vida escolar.<sup>13</sup> Este conocimiento se deriva precisamente de las tablillas que se escribían en la propia *edutaba*.

Otro ejemplo de diseño de ambiente escolar, nos lo ofrece el lejano Oriente. En China, hacia el siglo VI a. C., la escuela, como todas las edificaciones de la antigua China, se configuraba siguiendo el plan divino y la geometría clásica, basada en el concepto de un universo rectangular, en donde la entrada

<sup>11</sup> Hoy Iraq.

<sup>12</sup> En Sumeria, la escuela previene directamente de la escuela porque desde 3000 años a. C. los sumerios pensaban ya en términos de enseñanza y estudio y para ello el sistema escolar sumerio desarrolló un sistema pedagógico, que constaba de dos partes: una, que tenía una estructura de carácter más científico y matemático en donde el alumno, por medio de la caligrafía, aprendía los textos que más adelante se identificarían como los textos «legados de un escriba» y del punto que estaba orientado hacia la tradición literaria, para las tablillas no solo eran textos en donde se copiaban, se replicaban y estudiaban las obras del pasado, sino que también se componían obras nuevas. Es así que, gran legado en donde se generaba y se transmitía cultura de generación en generación. Cfr. Kramer, S. N., *o. c.*, p. 60.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

al inmueble se orientaba siempre hacia el sur, la dirección sagrada; la dirección donde el calor solar alcanzaba su máximo.<sup>16</sup>

Se acostumbraba construir el edificio de la escuela en las afueras de la ciudad, habitualmente en el nordeste, y siempre se hallaba rodeado por un foso circular.<sup>17</sup> La disposición del aula ubicaba al maestro en la zona más alta de las gradas de una terraza, en la parte delantera de un patio interior, siempre orientado hacia el sur, y los alumnos se colocaban delante de la puerta (ver imagen 3), por eso los llamaban *mienyen* —los que deben permanecer en la puerta—.<sup>18</sup>

El espacio educativo, además de imitar las pautas del orden natural que dirigían a los actores en el escenario cósmico (para lograr una atmósfera de armonía, paz y tranquilidad), reproducía la organización social de entonces en donde el maestro sustituía al soberano y los discípulos adoptaban el papel de súbditos, que acababan en discutir las enseñanzas del maestro como se obedecía la autoridad del gobernante.

De suerte que la edificación de la antigua escuela china seguía el ejemplo de un diagrama sagrado, orientado de acuerdo con los puntos cardinales, materializado a escala reducida en madera, tierra y piedra. Estaba diseñada específicamente a crear un ambiente de aprendizaje en donde la

<sup>16</sup> Cf. Schafer, E. H., *La China Antigua*, Amsterdam, Pinter and Brandi N. V., 1966, pp. 101-104.

<sup>17</sup> Cf. Yáñez Solano, M., *Confucio*, Madrid, Edimex, 2005, pp. 17-18.

<sup>18</sup> Cf. *Ibidem*, p. 22.

relación educativa se entendía en un sentido vertical descendente (del maestro hacia alumno) y donde el contenido educativo se transmitía de la autoridad (ejemplar) —el maestro— al alumno que la recibía y acababa con obediencia y disciplina. Al proceder de este modo, los chinos hacían que la perfección del medio dado al hombre por el cielo fuera visible en forma simplificada.<sup>19</sup>

En América, los nahuas<sup>20</sup> llamaron a los lugares de enseñanza el *Calmécac* (ver imagen 4a) y el *Telpochcalli*<sup>21</sup> (ver imagen 4b), según se recoge en el libro [1], capítulo IV, incisos 1, 2 y 3, de *Historia general de las cosas de Nueva España*, de Bernardino de Sahagún.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Schafer, E. H., o. c., 1966, p. 109.

<sup>20</sup> Los nahuas originarios del norte de México penetraron en Mesoamérica desde antes del período Clásico (siglo VI d. C.) y ocuparon ese territorio desde el Pacífico hasta el Atlántico y bajaron hasta tierras centroamericanas.

<sup>21</sup> *Calmécac*, del náhuatl, *cal* y *mécac*, cordel. Literalmente, linderos de casas. Templo o lugar de reclusión. Lugar donde se mora. Cf. Cabrera A., *Diccionario de neologismos*, México, Colofón, 1977 y Carrasco P., «La civilización mexicana antes de la conquista», en *Historia general de México, Mérida*, El Colegio de México, 1981, tomo 1, p. 252. *Telpochcalli* o *Telpochyapan*, *cal* y *chall* que se traduce como casa de manobras, casa de jóvenes, casa de muchachos o casa de soberos. Cf. Carrasco, P., o. c., 1981, tomo 1, p. 202, y López Austin, A., *La educación de los antiguos nahuas*, tomo 1, México, SEP-El Caballito, 1985, p. 74, e *Ibidem*, tomo 2, 1986, p. 46. Ambas instituciones eran escuelas. La diferencia es que el *Calmécac* pertenecía a los hijos de los nobles y el *Telpochcalli*, a los *mitzotlales* —hijos comunes de pueblo—. Cf. Larrozo E., *Historia general de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1974, pp. 109-110, y Carrasco, P., o. c., 1981, tomo 1, p. 199.

<sup>22</sup> Para este artículo nos basamos en la edición de Porrúa, versión de Ángel María Garbayo, México, 1977, tomo 1, p. 208.

«En naciendo una criatura luego los padres y madres hacían voto y ofrecían la criatura a la casa de los ídolos, que se llama *Calmécac* o *Telpochcalli*.

Era la intención de los padres ofrecer la criatura a la casa de los ídolos que se llama *Calmécac* para que fuese ministro de los ídolos, viniendo a edad perfecta.

Y si ofrecían la criatura a la casa del *Telpochcalli*, era su intención que allí se criase con los otros muchachos para servicio del pueblo y para las cosas de la guerra.

En este caso, los templos-escuelas *Calmécac* y *Telpochcalli*, siguiendo las construcciones mesoamericanas, eran edificios que tenían techos de barro sostenidos por postes y vigas de madera, ya desaparecidos. Los cuartos estaban pavimentados con estuco y provistos de caños para dar salida al agua de lluvia y estaban dispuestos siempre en torno al patio. Las paredes se pintaban al fresco y mostraban paisajes con temas culturales y religiosos.<sup>11</sup>

En ambos edificios se buscaba propiciar el ambiente de una formación intelectual,<sup>12</sup> y principalmente, de una formación moral que promovía la virtud y combatía la «basura y el polvo».<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Véase López de Alarcón, J., *América precolumbiana*, 1968, pp. 26 y 45.

<sup>12</sup> Por ejemplo, en el *Calmécac* se enseñaban incluso los versos de canto, para cantar, que se llamaban diuinos cánticos, los cuales versos estaban escritos en sus libras por caracteres, y más les enseñaban la *teología indiana* y las otras pretaciones de los sueños y sueños de los años. De Sahagún B., *o. c.*, libro III, capítulo VIII, inicia. 16. En la edición de Porrúa, tomo 1, p. 507.

<sup>13</sup> López Austin, A., *o. c.*, tomo 2, 1966, p. 13. López Austin afirma que el «polvo» y la «basura» significan el vicio, el pecado. Principalmente el polvo se le relaciona con la esclavitud desordenada al sexo. Cfr. *Ibidem*, tomo 2, 1966, p. 30.

En Europa, aquel «educatorio común», al que hacía referencia en el siglo XVII Comenio en la *Didáctica Magna*<sup>14</sup>, también fue un ejemplo de la visión proyectada de un ambiente de aprendizaje.

En dicha obra, el educador moravo señalaba que:

1) «La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos»<sup>15</sup>.

2) «En la escuela se ha de cuidar —de tener dispuestos para el uso sus instrumentos de trabajo: libros, tablas, modelos, ideas, etcétera»<sup>16</sup>.

Y, en *Orbis Sensualium Pictus —El mundo en imágenes—*, Comenio describe (ver imagen 5) la escuela como:<sup>17</sup>

1	<i>Schola est officina, in qua novella animi ac virtutum formamur, et discipuli in classes</i>	1	La escuela es un taller, en que los novales talentos son formados para la virtud, y se divide en clases.
2	<i>Præceptor sedet in cathedra, discipuli in subsellis, ille docet, hi discunt</i>	2	El maestro se sienta en la cátedra, los alumnos en bancos. Él enseña, ellos aprenden.
3	<i>Quædam præscribuntur. Illi scribunt in tabulis</i>	3	Algunas cosas se escriben para ellos en la puma [una pizarra] con tiza [giz].
4	<i>Quam sedent ad mensam et scribunt; ipse corrigit errata.</i>	4	Algunos se sientan a la mesa y escriben; él corrige los errores.

<sup>14</sup> Comenius, J. A., *Didáctica Magna*. Citamos según la versión de Porrúa, 1966, p. 28.

<sup>15</sup> Cfr. *Ibidem*, *Fundamento VII*, 55, 2. En la edición de Porrúa, p. 73.

<sup>16</sup> Cfr. *Ibidem*, *Fundamento II*, 14, 1. En la edición de Porrúa, p. 61.

<sup>17</sup> Cfr. Comenius, J. A., *El mundo en imágenes*, XCVI. Citamos según la versión de Porrúa, 1964, p. 161.

5	<i>Quidam stant et recitant memoria munditia</i>	5	Algunos se ponen de pie y recitan lo aprendido de memoria.
6	<i>Quidam charloleant ac gerunt se pebulantes et negligentes.</i>	6	Algunos charlolean y se portan insolentes y negligentes.
7	<i>Hi castigantur ferula (baculo) et virga</i>	7	Estos son castigados con la palmeta (fátula) y la vara.

También en Europa, esta vez en Italia y en el siglo XX, María Montessori diseñó el *Aula Montessori* (ver imagen 6a y 6b), que acercaba a los niños el material didáctico «destinado a cultivar preferentemente la actividad de los sentidos» (ver imagen 7a y 7b) <sup>5</sup>.

Junto al material didáctico, Montessori concedía igual importancia al ambiente, y al respecto escribió que la escuela — en la mayoría de los casos — era un lugar donde el color gris de las paredes sofofaba los sentidos. Montessori afirmaba que el objetivo de este tipo de escenario era, por un lado, evitar que la atención del alumno se distrajera de la lección del maestro y, por otro lado, lograr la obediencia pasiva en el alumno, lo que hacía de la educación de la voluntad una renuncia misma del acto volitivo <sup>6</sup>.

Al haber destinado un lugar específico y haber diseñado un ambiente propicio para el aprendizaje, Montessori y los otros ejemplos aquí dados, nos muestran que la inquietud

<sup>5</sup> Larroyo, F. o. c. p. 570

<sup>6</sup> Cfr. Montessori, M., *La autoeducación nelle scuole elementari* (Lila, Garzanti, 1971) p. 455. La traducción es propia

por hacer de la escuela un espacio bien pensado ha estado presente en la historia de la educación.

Hoy, autores como Loughlin y Suina sostienen que pueden deducirse principios comunes —para establecer disposiciones ambientales que armonicen con los propósitos y estilos del programa en muchos entornos diferentes— <sup>7</sup>. De tal manera que cada ambiente desarrollado de este modo, resulte singular, ofrezca respuestas y explicaciones, y sea apropiado a cada alumno y a cada profesor <sup>8</sup>.

Algunos de tales principios a modo de conclusión de este artículo serían:

- 1) Proyectar la escuela como un lugar que invite al aprendizaje
- 2) Visualizar el aula como algo más que cuatro paredes
- 3) Adecuar el mobiliario y los materiales a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los objetivos curriculares.
- 4) Crear espacios de trabajo individual y grupal.
- 5) Considerar en el diseño del ambiente de aprendizaje a las personas con necesidades especiales.

Proyectar el espacio físico como el marco dentro del cual el profesor puede establecer un ambiente propicio para el

<sup>7</sup> Loughlin, C. E. y Suina, J. H., o. c. p. 21.

<sup>8</sup> *Idem*



aprendizaje, es dar su justo lugar a uno de los elementos didácticos más olvidados.

## IMÁGENES

**Imagen 1a** La escuela



Fuente: *Molina, V. (2003).*  
«La escuela de la luna» [s. f.]. Argentina.  
[<http://www.madryn.com.ar/historia/la-escuela.html>]

**Imagen 1b** Elementos activos del entorno en la escuela



Fuente: *Archivo Diputación Provincial.*  
«Escuela de niños de la Casa de Visconti».  
13 de septiembre de 1923. A. bocete: L. Xifra.  
[<http://www.dipua.es/es/en/Archivos/Centros%20Ben%20en%20%20f%20cos.htm>]

**Imagen 2.** Planta de una casa en Ur (Irac) antes y después de ser convertida en escuela



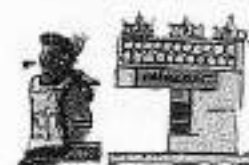
Fuente: *UNESCO. Historia de la Humanidad*, tomo I, Barcelona, Planeta 1977, p. 519.

**Imagen 3** Escuela en la antigua China



Fuente: *China on line.*  
«Confucio en la escuela» [s. f.].  
Brasil [http://www.chinaonline.com.br/ pessoas\_famosas/mq:confucio\_escola.js?]

**Imagen 4a.** *Caiméca*



Fuente: *Códice Mendocino*, lámina 62, en  
[<http://history.sustron.com/docbak/Caimeca-%20School.gif>]

4b. Telochcailli



Fuente: **Códice Florentino**, «Entrada de los ritos al telochcailli», libro II, cap. 10, 31v en [http://history.smu.edu/florentino/Calmecac%20School.gif]

Imagen 5. El educador común



Fuente: Cornejo, J. A., «Scholar, **Orbis Sensuatum**, XCIII, virtual Museum of Education Iconica. The College of Education and Human development, Universidad de Minnesota, 2010, en [http://education.uvm.edu/FdPA/icones/Orgs/Default.htm].

Imagen 6a. Aula Montessori



Fuente: Montessori, M., «The Montessori Method», translated from the Italian by A. E. George, with thirty-two illustrations from photographs, New York, F. A. Stokes Company, MCMXII, en Overholom, M. M [ed.], **Maria Montessori**, Women's Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society, en [http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/343.gif]

6b. Aula Montessori



Fuente: «Montessori, Ausstattung und Architektur von Kinderhaus und Schule», München, 1913-1935 en **Archivo del Bauhaus museum of design**, Berlin, Alemania, en [http://www.bauhaus.de/english/]

Imagen 7a y 7b. Material didáctico para cultivar la actividad de los sentidos



Fuente: Montessori, M., «The Montessori Method», translated from the Italian by A. E. George, with thirty-two illustrations from photographs, New York, F. A. Stokes Company, MCMXII, en Overholom, M. M. [Ed.], **Maria Montessori**, Women's Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society, en [http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/292.gif].

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ÁLVAREZ CASTILLO, J. E., «Escuela, familia y comunidad educativa», en Del Pozo Arriéns, M. del M. (ed.), **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**, Madrid., Biblioteca nueva., 2004, pp. 151-154

CARRASCO, P., «La sociedad mexicana antes de la conquista», en **Historia general de México**, tomo 1., México., El Colegio de México., 1981.

DE SÁBAGÓN, B., **Historia general de las cosas de Nueva España**, versión de Ángel María Gariñay., México., Porrúa., tomo I.

KRAMER, S. N., **La historia empieza en Sumer**, Barcelona., Orbis., 1985.

LARROYO, E., **Historia general de la Pedagogía**, México., Porrúa., 1977.

LOUKHILIN, C. E., y SUINA, J. H., **El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización**, Madrid., Morata., 1997.

MILLÁN PUELLES, A., **La formación de la personalidad humana**, Madrid., Rialp., 1983.

MONTESSORI, M., **La autoeducazione nelle scuole elementari**, Italia., Garzanti., 1973.

MYERS, E. D., **La educación en la perspectiva de la historia**, México., Fondo de Cultura Económica., 1967.

NAVAL DURÁN, C., **Educación como praxis. Elementos filosófico-educativos**, Pamplona., Einsa., 1996.

NORTON LEONARD, J., **América precolombina**, Amsterdam., Proust and Brandt N. V., 1968.

QUINTANA CARANAS, J. M., «La educación más allá de la escuela», en García Hoz, V. (Dir.), **Iniciativas sociales en educación informal**, Madrid., Rialp., 1991., pp. 15-61.

SCHAFER, E. H., **La China Antigua**, Amsterdam., Proust and Brandt N. V., 1968.

TRILLA, J., **Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela**, Barcelona., Aleites., 1985.

UNESCO., **Historia de la Humanidad**, tomo I., Barcelona., Planeta., 1977.

YÁÑEZ SOLANA, M., **Confucio**, Madrid., Edimat., 2003.

**REFERENCIAS DE FUENTES**

ARCHIVO DEPUTACIÓN PROVINCIAL., «Escuela de niños de la Casa de Misericordia». 13 de septiembre de 1923., Albacete., España., en: <http://www.dipualba.es/archivo/Archivo/Cultur/%20Ben%20Yaficos.html>

CÓDICE MENDOCINO., lámina 62., en: <http://history.susu.edu/pluchiak/Calmeca%20School.gif>

CÓDICE FLORENTINO., «Entrada de los niños al *calmecac*», Libro III, ap., fol. 31v., en: <http://history.susu.edu/pluchiak/Calmeca%20School.gif>

COMENIO, J. A., *Schola*, Orbis Sensualium., XCVII, Virtual Museum of Education Iconics, The Collage of Education and Human Development., Universidad de Minnesota., 2000., en: <http://education.umn.edu/EdPA/iconics/Orbis/Default.htm>

CHINA ON LINE., «Confucio en la escuela», (s. f.), Brasil., en: [http://www.chinaonline.com.br/pessoas\\_famosas/imp/confucio\\_escola.jpg](http://www.chinaonline.com.br/pessoas_famosas/imp/confucio_escola.jpg)

MONTESSORI, M., «The Montessori Method», translated from the italian by A. E. George, with thirty-two illustrations from photographs., New York., F. A. Stokes Company., MCMXII., en Ockerbi.com, M. M. (ed.), «Maria Montessori», Women's

Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society., en:

[<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/349.gif>].

MONTESSORI, M., «The Montessori Method», translated from the Italian by A. E. George, with thirty-two illustrations from photographs., New York., F. A. Stokes Company., MCMXII., en Ockerblöom, M. M. [ed.]. «Maria Montessori, Women's Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society., en:

[<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/282.gif>].

MORÓN, V. [fotógrafo], «La escuela de la luna», [s. f.], Argentina., en:

[<http://www.madryn.com/historia/vm/la-escuela.html>].

## LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ANTE EL PROCESO DE BOLOGNA

Concepción Naval Durán

Ángel Sobrino Morras

Carlota Pérez Sancho

### RESUMEN

El compromiso político de construir un espacio europeo de educación superior (EEES) —adoptado formalmente en la **Declaración de Bolonia, 1999**— sumerge a la universidad europea en un complejo proceso de reestructuración a fin de armonizar —no unificar— las estructuras de educación superior europeas antes del año 2010.

El llamado EEES responde a varias motivaciones: un afán por conseguir un sistema común de titulaciones que asegure el reconocimiento y compatibilidad de los estudios realizados en los diversos países europeos; un empeño por franquear las fronteras nacionales de las distintas instituciones de educación superior; el deseo de fomentar la movilidad académica de profesores, estudiantes y personal administrativo; la necesidad de dar respuesta a las exigencias de un mercado laboral cada día más unificado a nivel europeo, favoreciendo la integración laboral de todos los titulados europeos. Se trata de una iniciativa conjunta encaminada a aumentar la competitividad del sistema de educación superior y por ello preocupada por la garantía de su calidad.

## ABSTRACT

*The political commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area (EHEA) —adopted formally in the Bologna Declaration of 19 June 1999— involves European higher education institutions in a complex process of reconstruction in order to harmonize their educational structures by 2010.*

*The so-called **European Higher Education Area** responds to several needs: the adoption of a system of easily readable and comparable degrees that assures the recognition and compatibility of studies; a commitment to break down the barriers caused by national borders for the different institutions of higher education; a desire to promote the mobility of professors, students and administrative staff; the need to facilitate student access to the European labour market. The EHEA is an initiative devoted to enhancing the attractiveness and competitiveness of European higher education via the development of a common quality assurance system.*

*Palabras clave:* espacio europeo de educación superior; universidad; movilidad académica; mercado laboral; titulación; competitividad; calidad.

## EN TORNO AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

Aunque con algunos antecedentes históricos, la **Declaración de Bolonia** (European Ministers of Education, 1999) se ha convertido en el pilar que sustenta el proceso de convergencia —de ahí que se le denomine en numerosas ocasiones «Proceso de Bolonia». En dicha Declaración, que

tuvo lugar en el año 1999, se precisaron seis objetivos, que se detallan a continuación.

- a) *Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente legible y comparable.* Tratar de conseguir un sistema común de titulaciones a nivel europeo no quiere decir que se persiga la unificación de los sistemas universitarios, sino que se hace referencia a la puesta en marcha de una serie de instrumentos que permitan la comparación de la oferta formativa y una mayor transparencia del sistema que consiga *armonizar* los estudios, *no unificarlos* (Fernández Iglesias, 2005).
- b) *Adopción de un sistema basado en dos niveles consecutivos que dan lugar a tres titulaciones diferentes.* El nivel de grado —cuya extensión es de 180 a 240 créditos europeos (ECTS: *European Credit Transfer System*), lo que supone de tres a cuatro años de estudio a tiempo completo— otorga el título de *Bachiller* que debe ser considerado terminal, es decir, que da a los alumnos de las cualificaciones necesarias para incorporarse al mercado de trabajo. Para acceder al nivel de posgrados, será condición necesaria haber superado el grado y dará lugar a la obtención del título *Master* y/o *Doctorado*. El título *Master* comporta en total 300 ECTS, lo que significa cinco años de estudio a tiempo completo. *El título Master* abre paso a los estudios de *Doctorado*, aunque si un estudiante demuestra reunir las condiciones necesarias, puede acceder a ellos directamente. Posteriormente, en la conferencia ministerial de Berlín celebrada en el año 2003 (European Ministers of Education, 2003) se señalaron tres ciclos: grado, posgrado y doctorado.

c) *Establecimiento de un sistema de créditos — el sistema ECTS— como medio para promover la movilidad de los estudiantes.* El crédito europeo que nace en 1989, surge como respuesta a la necesidad manifestada en el programa ERASMUS<sup>1</sup> de introducir un sistema de reconocimiento de los estudios realizados en otro país. Esta unidad de medida fue adoptada paulativamente por los distintos países como sistema de transferencia de créditos para los intercambios. El Proceso de Bolonia generaliza el sistema de créditos europeos como sistema de *transferencia y acumulación* a todos los estudiantes y países, lo que conlleva que los sistemas educativos se flexibilicen y se adapten al aprendizaje a lo largo de la vida.

d) *Promoción de la movilidad y supresión de los obstáculos para el ejercicio libre de la misma por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo.* Para ello, el Suplemento Europeo al Título (*Diploma Supplement*) que surge en 1977, completa la práctica de los ECTS facilitando la transparencia y el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones. Se trata de un documento normalizado que acompaña al título oficial y reúne, de forma personalizada, toda la información relevante sobre los estudios realizados por cada titulado. En él se aportan datos objetivos de forma detallada sobre la naturaleza, nivel, contenido y contexto de los estudios realizados. Aspira a ser un documento abierto a futuras actualizaciones, fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.

<sup>1</sup> Programa de movilidad de estudiantes desarrollado por la Unión Europea desde 1987 que hoy en día forma parte del programa SOCRATES/ERASMUS. Para mayor información sobre estos programas puede consultarse: [http://europe.eu.int/comm/education/prog/erasm/socrates/erasmus\\_en.html](http://europe.eu.int/comm/education/prog/erasm/socrates/erasmus_en.html), mayo, 2004.

e) *Fomento de la cooperación Europea en lo que se refiere a garantía de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.* En última instancia, todas las reformas emprendidas en el proceso de Bolonia responden al afán por incrementar la calidad de la educación superior europea, con el subsiguiente aumento del atractivo y competitividad de sus sistemas educativos en el resto del mundo.

f) *Promoción de la dimensión europea de la educación superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación e investigación.*

Tras la declaración de Bolonia, han tenido lugar, cada dos años, nuevas conferencias ministeriales en las que se evalúa lo conseguido y se fijan nuevos objetivos para reanudar el proyecto. A su vez, cada reunión de ministros viene precedida de seminarios, debates y encuentros<sup>2</sup>. De esta manera, en el **Comunicado de Praga** (*European Ministers of education, 2001*) se introdujeron algunas líneas adicionales:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea,

<sup>2</sup> Las fechas más significativas del desarrollo histórico del proceso de convergencia son: la *Mapa Carta Universitaria* (Mapa Carta, 1788); la *Convención de Lisboa* (Council of Europe (COE), 1997); la *Declaración de Solbos* (European Ministers of Education, 1998); la *Declaración de Bolonia* (European Ministers of Education, 1999); la *Göteborg Student Convention* (National Unions of Students in Europe (NUSU), 2001); la *Convención de Salamanca* (Oscevalden, 2001); la *Conferencia de Praga* (European Ministers of Education, 2001); la *Unión de Barcelona* (Consejo Europeo (CE), 2002); la *Declaración de Graz* (European University Association (EUA), 2002); la *Conferencia de Berlín* (European Ministers of Education, 2005); *Bruselas* (European Ministers of Education, 2005).

1. para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. El papel activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de ratificación y de acreditación.

## REPERCUSIONES DEL EEES EN EL ÁMBITO DOCENTE

Más allá de las medidas que deban tomarse en el seno de las universidades —para adaptarse a las directrices del proceso de convergencia europea—, el propio proceso de construcción de un espacio europeo de educación superior ha de verse como una magnífica oportunidad para *repensar la Universidad y la docencia* que en ella tiene lugar.

Se ha visto cómo los documentos que sustentan el proceso de convergencia, refiriéndose a los objetivos principales, señalan: a) implantar un sistema de educación superior centrado en el aprendizaje (*learning-centered*) y b) basado en el «logro de competencias profesionales», y para ambos perfilan un sistema de créditos acorde con estos principios: el crédito europeo (ECTS).

a) El crédito europeo valora numéricamente la *carga de trabajo real* del estudiante —*workload*— estimando, de

manera relativa, el volumen de trabajo requerido para cada unidad del curso en relación con el total necesario para completar un año<sup>3</sup>. Es decir, representa la cantidad de trabajo necesario, por parte del estudiante, para cumplir con los objetivos del programa de estudios; en ella se integran las enseñanzas técnicas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar.

Estudiado y analizado desde la racionalidad pedagógica, el crédito europeo nos hace dirigir la mirada hacia el alumno y su aprendizaje: el proceso se centra en un estudiante que aprende y, por ello, *la unidad de medida es el trabajo que éste desarrolla a lo largo del curso académico*. De esta forma se pone en marcha un proceso de cambio en la planificación, estrategias y diseños docentes en el ámbito universitario. El proceso de Convergencia Europea proclama de esta manera un *paradigma educativo centrado en el aprendizaje (learning-centered)* donde el verdadero protagonista del proceso es el alumno y el profesor obra como facilitador o guía del aprendizaje (Cfr. Lambert y McCombs, 1998; Weimer, 2002).

Hasta hace muy poco, el concepto de crédito vigente en España correspondía a diez horas de enseñanza teórica.

<sup>3</sup> El sistema ECTS establece que el volumen de trabajo total de un estudiante a lo largo de un curso académico es 60 créditos. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo, y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas al año y una carga de trabajo en torno a 40 horas semanales, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas.

práctica o de sus equivalencias» (Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre). El crédito, así definido, difiere mucho del promulgado para la construcción del Entorno Europeo de Educación Superior, ya que se trata de unidades de acumulación que tienen en cuenta tan sólo las horas de docencia y en ningún caso comprenden las horas de dedicación por parte del estudiante. Este cambio supone serias transformaciones en el ámbito docente universitario. Se trata de una visión mucho más activa de la formación, según la cual el aprendizaje es fruto de una actividad consciente y personal por parte del alumno en el marco de una situación interactiva en la que el profesor actúa de guía y mediador, prestando una ayuda a la actividad del alumno.

- b) Por otra parte, se precisa de un sistema basado en el logro de competencias profesionales. La tendencia creciente en la enseñanza a desarrollar competencias —no sólo a transmitir conocimientos—, se debe en parte a la sociedad del conocimiento en que vivimos: la información se origina, distribuye y puede accederse a ella rápidamente. «En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia» (Guzdine, 2002, p. 13). La universidad debe transmitir los conocimientos necesarios para la resolución de problemas, capacitando a los alumnos para adaptarse a la ejecución de diversas tareas. Por ello, el sistema universitario que promulga el proceso de Bolonia está centrado en la adquisición de competencias por parte del alumno. Las competencias se entienden como el conjunto de conocimientos, actitudes (hábitos) y habilidades que el alumno debe poseer al finalizar sus

estudios, y que le permitirán hacer frente a las demandas que tanto su futuro puesto de trabajo, como la sociedad en su conjunto, le demandarán.

## METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL MARCO DEL PROCESO DE BOLOGNA

Esta redefinición del crédito y la necesidad de un sistema educativo basado en el logro de competencias ha de acompañarse, necesariamente, de una *revisión de los planes de estudio y de las asignaturas* que deberán ser reformulados en función de las nuevas directrices, es decir, teniendo como punto de referencia el aprendizaje del alumno en términos de competencias a adquirir. La adopción del crédito europeo debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias y destrezas, y no en las horas de clase, o dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y el esfuerzo que requiere ese aprendizaje y no en la docencia de los profesores.

Tanto los planes de estudios como la programación de las asignaturas (guías docentes) deberán configurarse como proyectos formativos integrados en los que se precisen y concreten los objetivos formativos y las acciones y los medios previstos para alcanzarlos (Méndez, 2005, p. 54). Como De Miguel (2004) afirma: «No se trata de distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma o distribución horaria, sino de tutorizar secuencialmente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes guiando su aprendizaje» (p. 58).



Para ello requiere una *reformulación de los objetivos docentes y de aprendizaje* para definirlos en términos de competencias académicas y profesionales, lo que supone replantear el plan docente de las asignaturas en cuanto a metodología y organización. Es necesario que los profesores diseñen las modalidades de enseñanza más adecuadas para lograr que sus alumnos consigan adquirir las competencias que han sido definidas.

El aprendizaje se considera de esta manera responsabilidad compartida del profesor y del propio alumno, lo que implica *cambios profundos en los papeles a desempeñar por profesores, alumnos e instituciones*. Este enfoque requiere un planteamiento de la enseñanza universitaria en función de las competencias académicas y profesionales, y del mercado laboral europeo ya que el proceso de Bolonia fomenta el desarrollo de competencias como aspecto clave en la formación del alumnado (cfr. Van Vucht Tijssen y De Weert, 2005). Se trata de proporcionar a los estudiantes una formación universitaria integrada en una serie de: *competencias genéricas básicas* —desarrollo cognitivo en relación con las distintas materias y especialidades—; *competencias transversales* —destrezas a desarrollar—, relacionadas con la formación integral y; *competencias específicas* —desarrollo de aptitudes y actitudes, conocimientos y procedimientos— que posibiliten una orientación profesional y su posterior desarrollo en la vida laboral (Cfr. García Fernández y Llorent, 2005).

Por tanto, la enseñanza estará centrada en lo que el alumno se supone necesita aprender; un aprendizaje que además debe extenderse a lo largo de la vida, en la denominada «sociedad del conocimiento». El peso de la planificación de la docencia no está sólo en lo que el profesor debe enseñar

—el programa—, sino que el proceso de convergencia aspira a que el peso de la balanza se traslade más hacia lo que el estudiante necesita y hay que motivarle a que aprenda. El gran problema es señalar qué debe aprender sin que las necesidades inmediatas o utilitaristas invaríen los objetivos formativos.

A esta concepción de aprendizaje responde el uso de los créditos europeos que supone la estimación del número de trabajo que el alumno realiza tanto fuera como dentro de clase, lo que incluye el tiempo dedicado al estudio y preparación de un examen, realización de trabajos, prácticas y, en definitiva, todo aquello que debe realizar por su cuenta para superar una determinada asignatura. Por consiguiente, el crédito europeo obliga al profesorado a utilizar nuevas estrategias que le permitan conocer y valorar el trabajo que un alumno desarrolla a lo largo del curso académico y a diseñar metodologías activas que impliquen al alumno de manera eficaz en su propio proceso de aprendizaje. Este nuevo crédito supone un cambio sustancial con respecto al crédito vigente actualmente en España. *La idea de que el crédito europeo esté basado en la actividad del alumno y no en el tiempo de docencia del profesor hace necesaria la puesta en marcha de otros sistemas de enseñanza además de la lección magistral*. Es decir, en el nuevo contexto universitario la clase magistral no es la única vía para impartir la

Como afirma Méndez (2005), «En la tradición la docencia era parte importante de su protagonismo a otros espacios como bibliotecas, salas de estudio, seminarios, aulas de informática y multimedia, laboratorios etc., en los que los educandos pueden realizar una amplia gama de actividades que permitan el desarrollo de múltiples capacidades que pueden ir desde la reconstrucción comprensiva hasta el pensamiento crítico, pasando por el análisis, la síntesis y la elaboración y resolución de problemas, no olvidar las habilidades propias del trabajo en equipo, las comunicativas y la capacidad para el trabajo autónomo e independiente» (p. 97).

docencia de las asignaturas, necesitan definirse y utilizarse nuevos métodos docentes que den respuesta a estos desafíos<sup>4</sup>.

Es importante señalar que no se trata de sostener planteamientos dicotómicos ni de pretender menospreciar la forma en que el profesorado ha desarrollado su labor educadora hasta la actualidad. Sería falso y reduccionista afirmar que la docencia universitaria ha estado hasta ahora basada exclusivamente en la clase magistral; si bien es cierto que ésta ha gozado y goza de un peso especial, muchos profesores utilizan y han utilizado diversos métodos pedagógicos, más o menos activos, para lograr una mejora en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, lo novedoso hoy es el apoyo y la movilización que este proceso de reforma conlleva, del que conviene sacar provecho, en beneficio de la docencia universitaria.

Resultará sin duda difícil saber con exactitud qué modalidades de enseñanza deben elegirse para impartir una determinada materia pero, sin duda, la clave está en que el profesorado conozca con detalle los diversos métodos pedagógicos y metodologías activas que puede poner al servicio del aprendizaje de sus alumnos y que apueste por una enseñanza centrada en el aprendizaje de competencias, y no en la sola transmisión de contenidos. En esta línea De Miguel (2006), recoge diversas actividades educativas clasificándolas en dos grandes grupos:

a) Dentro de las actividades de trabajo presencial distingue las que hacen referencia a la teoría —entre las que señala la clase magistral, el seminario, el taller-trabajo en grupo, el aprendizaje basado en problemas, y la presentación de trabajos en

grupo—, a la práctica —las clases prácticas y el laboratorio—, o común a ambas —tutoría, evaluación y otras—.

b) En el segundo grupo, relativo al trabajo autónomo, quedan señalados los trabajos teóricos y los prácticos; el estudio teórico y el práctico, y las actividades complementarias (p. 62)

La utilización de nuevas técnicas pedagógicas a la luz del proceso de convergencia hace también referencia a la *incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso para potenciar el aprendizaje*. En este contexto, surgen nuevos modos de formación como el -aprendizaje a distancia- (*e-learning*) o lo que se ha venido a llamar -modelo de enseñanza mixto- (*hybrid learning, blended learning*) que compagina la docencia presencial con parte de docencia a distancia a través de Internet (Aiello y Willem, 2004; Bartolomé, 2004; Coaten, 2003; Garsism y Kamuka, 2004; Grané, 2004; Marsh, McFadden y Price, 2003; Murphy, 2003; Twigg, 2003; Young, 2002). Según Area (2005), la combinación de actividades de tipo presencial con la realización de tareas via Internet será, probablemente, la modalidad instructiva más generalizada en las instituciones universitarias en los próximos años. Las TIC serán más utilizadas en educación superior como medio para fomentar la comunicación entre profesores y alumnos, poder desarrollar la tutoría, para la coordinación o el trabajo en equipo, etcétera. Las TIC pueden ser (cfr. Area, 2005): un factor que ayude a construir y desarrollar un módulo de enseñanza más flexible, donde prime más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de una gama variada de recursos- y -prometen abrir

nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje» (p. 97).

Es decir, el profesor debe ser capaz de perfilar un conjunto de opciones diversas que le permitan imaginar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. Sólo de esta manera podrá estar en situación de elegir el método más adecuado para cada situación, en función de variables como los objetivos de aprendizaje de la materia, el tamaño del grupo, las competencias que desea desarrollar, los recursos de los que dispone, etcétera, y planificar posteriormente las actividades correspondientes. *Los nuevos programas de asignaturas deberán ser mucho más abiertos para contemplar un abanico más grande de actividades educativas* (cfr. Carramés, 2004).

Cabe señalar cómo en este contexto es el que el profesor obra como mediador o guía del aprendizaje del alumno, cada vez más autónomo y activo, *recobra especial relevancia la tutoría*, que favorece las relaciones profesor-alumno, y puede ser entendida tanto como atención personalizada al estudiante con el fin de orientarle, informarle, apoyarle o guiarle en el transcurso de su etapa universitaria, como con funciones de seguimiento y evaluación del propio desarrollo del alumno por parte del profesorado.

Igualmente, *es necesario que se definan unas actividades evaluadoras creíbles y acordes con el nuevo enfoque*, que deberán contemplarse del mismo modo en la planificación de cada asignatura, teniendo en cuenta procedimientos alternativos que permitan evaluar no sólo la adquisición de contenidos sino también de determinadas habilidades o actitudes.

Como cabe suponer, en este contexto la evaluación ha de ser una evaluación continua y formativa encaminada a valorar las diversas actividades que el alumno realiza a lo largo del curso académico y a proporcionarle el *feedback* necesario para continuar desarrollándose. Al igual que ocurría con las actividades de aprendizaje, se requiere y favorece el uso de diversos métodos —evaluación objetiva por medio de *test* de selección múltiple o de verdadero y falso; evaluación mediante trabajos, proyectos o informes; evaluación a través de preguntas abiertas; mediante presentaciones orales, etcétera— dentro de las actividades evaluadoras. La elección corre a cargo del criterio de cada profesor y dependerá, como en el caso anterior, de las variables concretas con las que se encuentre. Pero en definitiva, se trata de diseñar procedimientos de evaluación que permitan valorar no sólo si los estudiantes han adquirido los conocimientos correspondientes sino, sobre todo, si han adquirido las competencias que les permitan construirlos y si son capaces de aplicarlos en los contextos adecuados (Méndez, 2005, p. 38).

La *especificación* de los objetivos —en términos de competencias de las distintas partes de una materia y la concreción detallada de las actividades que debe realizar el estudiante para lograrlos, así como una referencia clara a los sistemas de evaluación que serán utilizados— debe ser correctamente detallada en la guía docente de cada asignatura. De esta manera, el alumno se beneficia en cuanto que conoce, desde el principio del curso, qué se le exige en cada asignatura —objetivos docentes, que no serán sólo de conocimientos, sino también de actitudes o hábitos y habilidades— y puede ir trabajando poco a poco de forma continua la materia. Lógicamente este replanteamiento requiere un *alumno*

*mucho más activo y responsable*, ya que fomenta la responsabilidad y la participación en su propio aprendizaje, a la vez que repercute en una mayor inversión de tiempo por parte del estudiante. El nuevo enfoque le exigirá un trabajo mucho más continuado a lo largo del curso académico, lo que puede encontrar ciertas resistencias o dificultades dada la poca cultura del esfuerzo que se ha venido fomentando en los alumnos. Sin embargo, según Valcárcel (2004), la incorporación del alumnado al EEES no resultará un obstáculo importante siempre y cuando tanto el sistema como el profesorado sean capaces de crear el marco adecuado (cfr. p. 56). Se trata de *lograr una mayor implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de actividades participativas*, tutorías, clases prácticas, trabajos en grupo, ejercicios o problemas.

Por último, al hablar de competencias transversales —independientes del área concreta de estudio y por lo tanto comunes a diversas materias—, conviene subrayar la necesidad de fomentar en estos casos una *adecuada coordinación entre las profesiones* de las diversas materias de un mismo curso, a fin de facilitar la integración —sin solapamientos ni repeticiones— de aquellas competencias transversales entre las distintas materias de la titulación. Como argumenta Yáñez (2004): «Las implicaciones de un proyecto formativo integrado y de un enfoque de formación para el desarrollo de competencias tiene importantes repercusiones en la elaboración del programa que, de nuevo, debe plantearse como un diseño curricular» (p. 9).

## EL EEES: UN RETO DOCENTE

De todo lo expuesto resulta evidente que las nuevas competencias docentes que el proceso de Bolonia pide al

profesorado universitario implican una *mayor dedicación de tiempo del profesorado* a su tarea docente, puesto que las asignaturas en el EEES requieren que el profesorado invierta más tiempo en la planificación, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las mismas. Igualmente, hay que tener en cuenta que el nuevo sistema deberá acompañarse de *una nueva forma de considerar la dedicación del profesorado a la docencia*, de modo que no tenga en cuenta sólo las horas de docencia presencial y tutorías, sino que considere los nuevos modos docentes y, por tanto, de dedicación que para el profesor implica este nuevo sistema. Pero, además, el profesorado universitario ni quiere, ni puede, descuidar su misión investigadora necesaria e imprescindible en vistas a su propio desarrollo profesional.

De ahí, la necesidad de *reconocimiento de las labores docentes* como profesión, valorando las acciones encaminadas a su mejora como profesionales y el papel relevante que la *formación del profesorado* universitario debe adquirir en el contexto del EEES (Cfr. Vaz y Montero, 2005). Según Masjuan (2004) la implementación de las reformas derivadas del EEES es una buena oportunidad para cambiar las prácticas; sin embargo, una reforma así no sería posible sin un *adecuado proceso de profesionalización de los docentes*. En este contexto, Valcárcel (2004) establece una serie de competencias necesarias, desde el punto de vista didáctico, para el profesorado universitario. Así, enumera (pp. 64-65)

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.

- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Para acometer todos estos cambios y sobrepasar a las diversas dificultades que puedan hallarse, sobre todo en una situación novedosa como en la que nos encontramos, es necesario que los profesores realicen su labor diaria de forma *reflexiva*, de manera que de dicha reflexión sobre la realidad surja una retroalimentación de las diversas actividades del profesor y, poco a poco, vaya mejorando y perfeccionando su quehacer docente (Miral, 1998; Perrenoud, 2001; Schön, 1983). La reflexión desde la acción tiene lugar cuando una actuación genera unos resultados que no eran los esperados, ya que, si hubiesen sido los que se esperaba, no se hubiera generado la reflexión (Schön, 1983). Por ello, los proyectos de innovación y las experiencias piloto pagarán un papel decisivo en este contexto.

Por todo ello, este complejo proceso requiere contar con un profesorado que mantenga una *actitud abierta y receptiva a dichos cambios*; una actitud positiva hacia la preparación para el nuevo espacio de educación superior con la ilusión de realizar verdaderas mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de superar la mentalidad de las instituciones y de los profesores frente al cambio, que sólo propicia meros cambios superficiales destinados a cubrir con unos mínimos establecidos. El cambio no es fácil ya que supone en muchas ocasiones tener que *modificar ciertos hábitos, costumbres y patrones de conducta del profesorado* que se han ido adquiriendo a lo largo de su carrera profesional y que no pueden ser modificados de un día para otro. Es obvio que estamos hablando de un importante cambio para muchos profesores, que no puede ni debe ser rápido ni fácil, incluso contando con la buena disposición de los implicados. Por ello, resulta imprescindible el apoyo, a nivel administrativo e institucional, en la construcción del EEES, respaldando la realización de este tipo de cambios más profundos que afectan a todos los implicados en la educación superior. El EEES ha de verse, ante todo, como una magnífica *oportunidad para renovar la docencia universitaria*. Ante dicha reflexión, se abren nuevos desafíos que todos debemos comprometernos a afrontar, trabajando con gran optimismo día a día y aunando en la medida de lo posible todas las fuerzas disponibles a nuestro alcance. Si este reto se convierte en una realidad —no se nos escaparán los riesgos que tiene—, a buen seguro el nuevo EEES redundará en un aumento y mejora de la docencia universitaria, y por tanto, de la calidad de nuestras universidades. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRLLO, M. y WILLEM, C. (2004). «El Blended Learning como práctica transformadora» (versión electrónica), **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, no. 23, junio., 2004., en: [<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2302.htm>].
- AREA, M. (2005). «Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea», **Revista española de pedagogía**, no. 230, pp.85-100
- BARTOLOMÉ, A. (2004). «Blended Learning. Conceptos Básicos» (versión electrónica), **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, no. 23., junio., 2004., en: [<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>]
- CARAMÉS, J.L. (2004). «La convergencia europea en la educación universitaria o... ahora viene lo bueno» (versión electrónica), **Educaweb.com**, no. 85, abril, 2005., en: [<http://www.educaweb.com/>].
- COATEN, N. (2003). «Blended e-learning» (versión electrónica), **Boletín monográfico de Educaweb**, no. 69, agosto., 2004., en: [<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografios/FormacionVirtual/1181076.asp#>].
- CONSEJO EUROPEO [CE] (2002). **Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de Marzo de 2002** (versión electrónica).. enero., 2004., en: [<http://ue.eu.int/pressData/es/ec/69870.pdf>].
- COUNCIL OF EUROPE [COE] (1997). **Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region** (versión electrónica), Liéjon., diciembre., 2003., en: [[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon\\_convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf)].

- DE MIGUEL, M. (2004). **Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Programa de Estudios y Análisis, destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza y de la actividad del Profesorado Universitario. Proyecto PA 2004-0024** (versión electrónica), agosto. 2005., en: [[http://www.uclm.es/espacioeuropeo/EspaEEES/pdf/planes\\_estudios\\_convergencia.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeo/EspaEEES/pdf/planes_estudios_convergencia.pdf)].
- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (1978). **Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture for the European Higher Education System by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom** (versión electrónica), París., diciembre., 2003., en: [<http://www.cruce.org/xebo-en.htm>].
- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (1999). **The european higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna 19 June 1999** (versión electrónica), diciembre., 2003., en: [<http://www.cruce.org/declbolognangles.htm>].
- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2001). **Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001** (versión electrónica), diciembre., 2003., en: [<http://www.cruce.org/comcumbrepraga.htm>].
- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2003). **Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003** (versión electrónica), octubre., 2003., en: [<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>].

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2005)., **The European Higher Education Area. Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005** (versión electrónica), agosto., 2005., en: [[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION [EUA] (2003)., **Forward from Berlin: the role of universities to 2010 and beyond** (versión electrónica), diciembre., 2003., en: [<http://www.unige.ch/eua/Eu/Publications/Graz/GrazDec/GrazDecENG.pdf>].

EURYDICE (2002)., **Key competencies**, Brussels: Eurýdice.  
FERNÁNDEZ GLESIAS, M.J. (2005)., «Qué no es el Espacio Europeo de Educación Superior. Siete páginas del Proceso de Bolonia» (versión electrónica). **Educaweb.com**, no. 105., abril., 2005., en: [<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografias/veees/>].

GARRISON, D.R. y KANUKA, H. (2004)., «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education» (versión electrónica). **The Internet and Higher Education**, no. 7(2), pp.95-105., junio., 2004., en:

[<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4CGM278-3/2/10f52711f3be52c39b4fe9932a5dd1e5f>].

GRANÉ, M. (2004). «Comunicación audiovisual: una experiencia basada en el Blended Learning en la universidad» (versión electrónica). **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**, no. 23., junio., 2004., en:

[<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2308.html>].

LAMBERT, N.M. y McCOMBS, B. (eds.) (1998)., **How students learn**, Washington: American Psychological Association.

MAGNA-CHARTA (1988)., «Magna Charta Universitatum» (versión electrónica), Bolonia., octubre., 2003., en: [<http://www.cep.org/ira/hesss/doc/bologna/Magna%20Charta%20Universitatum.doc>].

MARSH, G.E., McFADDEN, A.C. y PRICE, B.J. (2003)., «Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes» (versión electrónica). **Online Journal of Distance Learning Administration**, VI (IV), junio., 2004., en: [[http://www.westga.edu/~distance/o\\_dla/winter04/marsh04.htm](http://www.westga.edu/~distance/o_dla/winter04/marsh04.htm)].

MASJUAN, J.M. (2004)., «Convergencia Europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes», **Educar**, no. 33, pp.59-76.

MÉNDEZ, C. (2005)., «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y la mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad», **Revista española de pedagogía**, no. 230, pp.43-62.

MORAL, C. (1998)., **Formación para la profesión docente**, Granada: Grupo Editorial Universitario.

MURPHY, P. (2003). **The Hybrid Strategy: Blending Face-to-Face with Virtual Instruction to Improve Large Lecture Courses** (versión electrónica), University of California Regents., agosto., 2004., en:

[[http://www.utdallas.org/news/2002/12/feature\\_print.html](http://www.utdallas.org/news/2002/12/feature_print.html)].

NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE (ESIB). (2001)., **Declaration of the Student Göteborg Convention** (versión electrónica), diciembre., 2001., en:

[[http://www.cme.org/espaeuro/ESIB\\_national\\_union\\_students.html](http://www.cme.org/espaeuro/ESIB_national_union_students.html)].

OSTERWALDER, K. (2001)., **Convention of european higher education institutions. Salamanca, 29-30 March 2001. Conclusions of the work of thematic groups by the**

**Rapporteur, Prof. Dr. Konrad Osterwalder, Rector, ETH Zürich** (versión electrónica), diciembre, 2003, en: [[http://www.crue.org/espacuro/salamanca\\_rapporteur\\_final.pdf](http://www.crue.org/espacuro/salamanca_rapporteur_final.pdf)].

PERJENOUJ, P. (2001), **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique.**, París: ESF éditeur. (ed. esp.: **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.**, Barcelona: GRAÓ, 2004).

REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, **BOE**, no. 298, 14 de diciembre de 1987.

SCHÖN, D.A. (1983), **The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action**, New York: Basic Books (ed. esp.: **El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan**, Barcelona: Paidós, 1998).

TWIGG, C. A. (2003), **Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the Pew Grant Program in Course Redesign** (versión electrónica), Center for Academic Transformation, agosto, 2004, en: [<http://www.center.rpi.edu/PewGrant/Rd1intro.pdf>].

VALCÁRCEL, M. (ed.) (2004), **La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.** Córdoba: Universidad de Córdoba.

VAN VUJIT TIJSSEN, L. y DE WEERT, E. (2005), **From Exultation to Academic Competence.**, **Revista española de pedagogía**, no. 230, pp.123-146.

VEZ, J.M. y MONTERO, L. (2005), **La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia.**, **Revista española de pedagogía**, no. 230, pp.101-122.

WEIMER, M. (2002), **Learned-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice.**, San Francisco: Jossey-Bass.

YÁÑIZ, C. (2004), **Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas.**, **Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria**, 4 (1), pp 3-13.

YOUNG, J. R. (2002), **"Hybrid" Teaching Seeks to Find the Divide Between Traditional and Online Instruction By blending approaches, colleges hope to save money and meet students' needs-** (versión electrónica), **The Chronicle of Higher Education**, 48 (28), junio, 2004, en: [<http://chronicle.com/weekly/v48/i28/28a03301.htm>].





# RESILIENCIA: EL ARTE DE NAVEGAR EN LOS TORRENTES

*Martusya Villalobos Torres*

*Edith Castellán García*

---

## INTRODUCCIÓN

Reflexionar hoy sobre la resiliencia nos permite conceptualizarla y valorarla con una perspectiva renovadora, como la capacidad para sobreponerse a los riesgos de la existencia, no sólo superándolos, sino desarrollando al máximo su potencial. Es éste un proceso realizable a través de la construcción de una Pedagogía preventiva resiliente.

## CONCEPTO DE RESILIENCIA

Del campo de la Psicología y la Psiquiatría el concepto de *resistencia* se transfirió a la Pedagogía lo mismo que sus implicaciones en el desarrollo humano ante la adversidad y el caos, que es lo que prevalece actualmente. Hoy se asiste a una aparente descomposición de lo social, enraizada en lo personal y lo familiar.

En esencia, la *resiliencia* es la capacidad de *recuperarse*, *sobreponerse* y *adaptarse* con éxito frente a la adversidad, desarrollando una competencia social, académica y vocacional pese

a estar expuesto a acontecimientos adversos: al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy<sup>1</sup>. En la actualidad todo docente y estudiante —de hecho, toda persona, niño, joven, maduro o anciano— requiere desarrollar resiliencia.

La resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses: «*courage*» para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. El término «resiliente» se ha adoptado en cierta forma en lugar de: invulnerable, invencible y resistente. La acepción de «resiliente» reconoce el dolor; la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso. El concepto de la resiliencia se aleja del modelo médico del desarrollo humano —basado en la Patología— y se aproxima a un modelo pedagógico proactivo cimentado en el bienestar, el cual se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias.

Es necesario explorar las fuentes de la fortaleza personal, considerando que la perfección de la fortaleza es la constancia, la capacidad de acometer y resistir. El proceso de adquirir resiliencia es, de hecho, el proceso de la vida, dado que toda persona requiere superar episodios adversos de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir, sin quedar marcado de por vida y, así, ser feliz. De esta forma, la resiliencia resulta coincidente con la Pedagogía al reconocerse que ésta es la ciencia que enseña a vivir bien la vida, aceptando el sufrimiento que conlleva.

1 HENDERSON, N. *et al.*, *Resiliencia en la escuela*, pp. 26-27.

El término resiliencia tiene su origen en el latín, *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Es un término utilizado en Física, expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión, dilatarsen con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas, y su capacidad de resistencia al choque.

Para la educación, lo mismo que para la Física, el término implica una dinámica positiva, una capacidad de volver hacia adelante. Sin embargo, la resiliencia humana no se limita a resistir, va más allá, permite la reconstrucción. La resiliencia en educación se concibe como un resorte moral, y se constituye en la cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abrumar, que se supera a pesar de la adversidad.

La educación compleja de hoy es un proceso que presenta las mismas características del pensamiento y del hombre de nuestra época: multidimensional, abierto aunque a una transformación cada vez más complicada que le exige cumplir con su tarea existencial: instaurar su diferencia y construir su singularidad. Es necesario escuchar menos sobre la susceptibilidad que se tiene ante el daño y más sobre la capacidad de sobreponerse a las experiencias de la adversidad: el estrés, el trauma y el riesgo en la vida personal, que incluye abusos, pérdidas y abandono, o simplemente las tensiones comunes de la vida.

## RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

El uso del término *resiliencia* es relativamente nuevo, pero se halla implícitamente ligado a la educación cuya finalidad es lograr la mejora integral y permanente de la persona.

logrando que sea ella misma la que, en caso de enfrentarse a problemas y traumas —que constituyen, con distintas variables, el umbral de la existencia—, logre la recuperación e incluso el fortalecimiento, para y durante toda su vida.

El ámbito educativo está presente en la familia, la escuela y la sociedad entera que puede no sólo reparar sino también prevenir muchos daños y devolver a niños, jóvenes y adultos su capacidad de resiliencia y su confianza en la vida. Es por ello necesario apuntar a la identificación de términos y elementos clave que nos permitan estudiarla con profundidad en todos los elementos que la conforman, para vincularla a la necesidad de construir una Pedagogía preventiva basada en la resiliencia, a partir de modelos y estrategias de aprendizaje que conformen a una sociedad que viva en espacios de aprendizaje y bienestar afectivo-efectivo. Esta Pedagogía preventiva abarca el estudio de varios elementos:

**Factores de riesgo:** Es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unirla a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socio-emocional o espiritual.

**Factores protectores:** Son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de personas o grupos y, en muchos casos, reducir los efectos de las circunstancias desfavorables.

**Factores protectores externos:** Se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extensa, apoyo de un adulto significativo o integración laboral y social.

**Factores protectores internos:** Concierne a los atributos de la propia persona: autoconcepto, seguridad y confianza en sí misma, facilidad para comunicarse, empatía.

**Personas resilientes:** Son quienes, a pesar de estar insertas en una situación de adversidad, o verse expuestas a un conglomerado de factores de riesgo, poseen la capacidad de utilizar aquellos factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, llegando a madurar como personas competentes, pese a los pronósticos desfavorables.

La resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática: puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de una armonía entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. La persona puede estar más que ser resiliente. La naturaleza de la resiliencia es eminentemente dinámica, así como el autoconcepto, y puede considerarse como la adaptación psicosocial positiva.

La resiliencia es una técnica de intervención educativa, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo, enfatizando el potencial humano. En esencia, es una nueva mirada sobre viejos problemas del hombre. El riesgo siempre ha estado presente y, desde una Pedagogía preventiva, es necesario estudiar todos los factores protectores que pueden brindársele a la persona para afrontar el riesgo y salir adelante.

<sup>1</sup> Wd. Giddens, A. *Un mundo desbarcado*, pp. 33-68.

El estudio del riesgo en la vida de los profesores y de los alumnos, y la detección de una infinidad de factores de riesgo, han contribuido a crear una sensación de desaliento respecto de los niños y jóvenes. Incluso se ha llegado a pensar que los riesgos generalizados en la vida de los niños y jóvenes (sin duda, una realidad), condenan inexorablemente a una creciente cantidad de ellos a desarrollar consecuencias negativas: deserción escolar, bajo aprovechamiento, adicciones...

Los *estudiantes resilientes* encuentran a un docente favorito que se convierte en un modelo de rol positivo para ellos; un maestro especial que ejerce una fuerte influencia en sus vidas, brindándoles calidez, afecto, trato con tono humano, sobre todo les enseña a comportarse compasivamente... tanegablemente, a los estudiantes resilientes les gusta la escuela y la convierten en su hogar fuera del hogar, en un refugio de su ámbito familiar disfuncional. Las escuelas con directivos y maestros resilientes son exitosas y tienden a mantener estándares académicos elevados, a suministrar retroinformación eficaz que ayuda a los estudiantes ofreciéndoles posiciones de confianza y responsabilidad. Los educadores, conscientes de la responsabilidad en su gobierno de clase, pueden fomentar la resiliencia en sí mismos, en el aula y entre los estudiantes. La clave fundamental es que la escuela sea capaz de ofrecer los reforzadores de los factores protectores en la vida de los estudiantes y de los docentes. La responsabilidad del maestro es detectar a los estudiantes en riesgo y ayudarles a construir su resiliencia.

En toda institución educativa, el profesor detenta una función de guía, mediador y facilitador de aprendizajes significativos.

La resiliencia está en relación directa con los *ambientes de aprendizaje* y cómo afectan a su desarrollo. Si el profesor genera un ambiente de aprendizaje amable y agradable con tono humano, logrará que los estudiantes estén motivados y puedan percibir, en su quehacer diario, una realización personal.

El humor, la fantasía, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, el amor, la generosidad, el optimismo realista, la esperanza, son destrezas que pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas.

La Pedagogía resiliente favorece el movimiento continuo de la armonía entre riesgo-protección, abriendo a la persona del educador y del educando a nuevas experiencias, pero en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites. El estudiante podrá, de manera progresiva, aumentar su capacidad de luchar, de defenderse y no se arrendará frente a la adversidad de los desafíos para construir su vida en circunstancias variadas, ya sean positivas o negativas.

La resiliencia en educación caracteriza a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito, sin consecuencias negativas o perturbadoras a largo plazo, crean su propia autorregulación y no la imposición de normas externas de autoridad.

La resiliencia es un concepto con un enorme potencial para los profesionales de la educación que trabajan sobre el terreno; les permite sistematizar y poner en práctica aquello que se hace de forma cotidiana para el bienestar de los estudiantes.

La resiliencia se propone como una definición pragmática —que hunde sus raíces en las realidades educativas—, con la finalidad de desarrollar habilidades para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. Para Edith H. Grotberg la resiliencia es la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarla, e incluso, ser transformado positivamente por ellas. Para B. Egeland, E. Carlson y L. A. Broufe la resiliencia es el desarrollo de competencias a pesar de la adversidad.

Son componentes esenciales de la resiliencia: la resistencia frente a la destrucción; la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión y más allá de la resistencia; la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo, pese a las circunstancias difíciles (Vanistendael y Lecomte, 2002). El concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de afrontar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

Para Cyrulnik (2002), la resiliencia es un proceso: un conjunto de fenómenos armonizados, en donde la persona afronta un contexto, afectivo, social y cultural. También este autor la define como «el arte de navegar en los torrentes».

La resiliencia —como combinación de factores que permiten a la persona afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida—, se caracteriza por un conjunto de procesos sociales intrapsíquicos que posibilitan una existencia sana, viviendo en un medio insano.

La naturaleza de la resiliencia es dinámica, es la armonía entre los factores personales, familiares, sociales, protectores

y de riesgo. No es un estado estático, definido y estable, sino un camino de continuo crecimiento. La tarea educativa se basa en estudiar los procesos de la resiliencia, considerando todas y cada una de las dimensiones de la persona.

La resiliencia la constituye el ser humano en función de sí mismo y del contexto, insertado en un proceso complejo donde interviene directamente la voluntad y las competencias afectivas. Así, *la resiliencia demuestra que no existe ningún determinismo genético o del medio ambiente en la persona humana*. Es el medio para abrir el campo a la creatividad y al correcto ejercicio de la libertad, requiere mantener viva la curiosidad; atreverse a experimentar, abrir los sentidos y la mente a la paradoja: usar la lógica y la imaginación; y ser responsable de sí mismo.

La resiliencia es la condición para *desarrollar una pedagogía preventiva*, alternativa a la tradicional de riesgo, basada en el respeto y la aceptación incondicional del otro, considerando *el derecho al afecto* de todo ser humano. Vivir el amor y la afectividad —unidos al desarrollo de características que revelen la capacidad de una persona de resistir la adversidad y salir fortalecido de ella—, son una puerta de entrada para *emprender la reflexión sobre los elementos orientados a favorecer conductas sico-afectivas en el contexto escolar y considerar en la prevención, y convertir el cariño y la afectividad en reconstituyentes terapéuticos de experiencias presentes y futuras*.

La resiliencia se manifiesta como un proceso de acción sistemática en el que intervienen diferentes factores para promover el desarrollo integral de la persona a pesar de sus

dificiles condiciones de vida; son claves aquí el contacto humano (entendimiento y palabra), los afectos y la solidaridad, sin perder contacto con la realidad.

La resiliencia es un continuo que refuerza las opciones y oportunidades de las personas, mediante la aplicación de sus capacidades y recursos internos para enfrentarse a situaciones de riesgo que pueden ponerlas en peligro; las capacidades personales para afrontar las dificultades, incluyendo en el juego sus aptitudes. Las investigaciones en resiliencia han cambiado la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades, en los recursos que el ser humano posee y en la relación con su entorno (Manciaux, *et al.*, 2003).

Este modelo consiste en reconocer que los seres humanos están desprotegidos y son vulnerables ante la fuerza de un evento que en sí mismo puede causar daño pero, paralelamente, poseen un escudo protector —la resiliencia— que evitará el que esas fuerzas actúen inexorablemente sobre las personas, ya que sirve como filtro que atenúa los posibles efectos de esos sucesos y, en ocasiones, los transforma —a su vez— en factores de protección. *La amenaza se ha convertido, así, en oportunidad.*

*El profesional de la educación requiere centrar su atención en los factores protectores, que son los recursos con que cuentan aquellos con quienes pretende trabajar, más que en sus factores de riesgo.* Una actitud atenta basada en este modelo permite reconocer, en los estudiantes, la capacidad de ayudarse a sí mismos, y convertir al maestro o profesional de la

enseñanza en un apoyo, guía y compañía eficaz que les permite salir adelante. Esta tarea se basa en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándoles para actuar en beneficio propio, lo que les habilita a llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje.

En educación, la resiliencia es un proceso de superación de la adversidad y de responsabilidad social. La tarea pedagógica es el diseño de acciones preventivas tanto individuales, grupales e institucionales, pero una prevención en donde la percepción de las personas sea concebida con sus propios recursos para desarrollar su resiliencia y ser, a la vez, un recurso para otro.

## PILARES EDUCATIVOS DE LA RESILIENCIA

1. *Enriquecer los vínculos.* Implica fortalecer los positivos. Aquí, la atención juega un papel definitivo al reconocer su *ego* frente al *alter* (el otro). Asimismo, ayudar al alumno a la vinculación con el rendimiento escolar y académico, conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
2. *Fijar límites claros y firmes.* Establecer con claridad las expectativas que se tienen del estudiante, en su aprovechamiento y comportamiento escolar. Enseñarle a asumir las consecuencias de sus actos. Igualmente, ayudarlo a vivir en congruencia y unidad de vida.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Como son la cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; habilidades de comunicación, competencias para la resolución de problemas y adopción de decisiones, asumiendo la responsabilidad y el manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se enseñan y refuerzan en forma adecuada, ayudan a los estudiantes a afrontar los avatares de la vida. Al mismo tiempo es necesario crear un ambiente que procure el aprendizaje de los estudiantes y ayude a los docentes a participar de intervenciones eficaces en la institución educativa.

4. *Brindar afecto y apoyo.* Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Para superar la adversidad se requiere la presencia del afecto y de la ternura. Este afecto no necesariamente se refiere al de la familia, puede ser que lo brinden los docentes, vecinos, amigos. Incluso las mascotas pueden ser un buen asidero para la construcción de la resiliencia.

Las reformas educativas que se están realizando —la misma Reforma de la Educación Secundaria (RES)— reconocen que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Los estudiantes se esfuerzan más y hacen más cosas para personas a las que quieren y en quienes confían.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Las expectativas tienen que ser elevadas y es necesario que a los estudiantes se les presenten y se analice el futuro, porque al no presentárseles esperanzas realistas de realización de sus deseos —con la finalidad de tener

motivadores eficaces—, no visualizan y luchan por conseguir lo que se planteó como expectativa alta (lo cual repercute en su comportamiento al asumir bajas expectativas para ellos mismos). Lo mismo sucede con los docentes o el personal de la institución educativa, que critica el hecho de que sus competencias y su potencial, a menudo no se reconocen o se subestiman.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Esta estrategia significa otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal docente, una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en el centro educativo para: resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia, ayuda al cambio que se solicita por los agentes certificadores de las instituciones educativas —como el que la enseñanza sea de mediación, el currículo más pertinente y atento al mundo real, las decisiones se tomen en trabajo colegiado y se realice academia entre los docentes<sup>5</sup>—.

## CONCLUSIONES

El acto de resistir que se propone con la resiliencia, exige crearse a sí mismo, instaurar la diferencia personal, construir la singularidad, la educabilidad.

Aun el sólo resistir, ayuda a modificar las situaciones, por lo tanto la resiliencia forma parte de un factor de la condición humana.

<sup>5</sup> Es necesario estudiar el libro de Henderson, H. puesto que estas estrategias están analizadas y fundamentadas para el ingreso de escuelas resilientes, directores resilientes, profesores resilientes y estudiantes resilientes.



Hoy —hay que hacer la advertencia— un cierto concepto de resiliencia está sobredimensionado, en esta *sociedad del riesgo*, la reacción inmediata es la resistencia, acto eminentemente *volitivo*. Las personas se marcan consignas y es frecuente oír: «Ahora si voy a cambiar». Pero este cambio requiere de una estructura de conducta, pensamientos y hábitos: la decisión sólo se realizará de forma efectiva si se está acostumbrado a mantener hábitos o desarrollar conductas, a controlar rutinas o incluso hasta llevar una vida con base en metas y objetivos, a saber elegir, a tomar una decisión... Por eso, si la intención de cambio no tiene asidero en la estructura de la persona, no podrá mantenerse pues carecerá de un sentido de respeto, consideración y aprecio por la misma persona.

El acto volitivo se genera porque se tiene estructurada la voluntad como capacidad específicamente humana. La capacidad no está tanto en decir sí o no, sino en la disciplina, la capacidad de resistencia, el hábito de cumplir. La estructura volitiva es indispensable, sin ella no hay manera de avanzar.

La resiliencia sí es una salida, pero una salida cuando se ha recorrido el camino de confrontación, entendimiento, construcción, gobierno de sí mismo. Es necesario también evitar los fantasmas que crean los deseos de pulsión, la imaginación, los apetitos, los recuerdos, los traumas, que si no son identificados, mucho menos se les gobiernan.

La resiliencia sí es salida, cuando se ha realizado la construcción de sí mismo, de forma congruente, disciplinada, siendo sensato y prudente al elegir.

¿De dónde se obtiene la fuerza para resistir? Si el riesgo es la causa, la resistencia es el efecto, por ende, se constituye una relación causal —la resiliencia— que posibilita *adaptarse, sobreponerse y recuperarse* de la adversidad.

Es indispensable desconfiar y cuestionarse sobre estos conceptos porque pareciera que los planteamientos están dados desde *lo cambiante* de la persona. Y efectivamente, depende de los cambios, pero los de siempre: los perennes. Lo *permanente* de la persona —su esencia, se manifiesta en su capacidad de pensar, de reflexionar, y resistir; *ser resiliente no es suficiente porque es sólo un medio, una herramienta. Lo fundamental es el fin, el para qué, que marca finalidades, metas, objetivos.*

Resistir es una estrategia que le permite a la persona crear para llegar a su autonomía. Resistir es crear las condiciones. Y el proceso de creación es positivo. Pero la resiliencia es el medio para conseguir la obra personal —de cada quien— que son sus finalidades, metas, objetivos, propósitos; lograr el fin mismo del hombre, vivir en plenitud, no haciendo cosas buenas, sino siendo buena persona; es necesario hacer cosas buenas para alguien, para sí mismo, para los otros. De lo contrario, la resiliencia se convierte en una doctrina del sobreviviente (*reality show*).

Se trata realmente de aprender a vivir con reconocimiento de causa y lograr el mayor gobierno de la propia vida, para afrontar los embates externos, para realizar y resistir lo que cada persona se propone como fin. La clave es instaurar la diferencia y construir la singularidad. No hay verdadera resiliencia si no hay un «quiero vivir mejor», «quiero ser una mejor persona». ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBENAS, P., *et al.*, **Résister, c'est créer**, La Découverte, Paris, 2002.
- BARUDDY, Jorge, *et al.*, **Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia**, Gedisa, Barcelona, 2005.
- CYRULNIK, Boris, **Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida**, Gedisa, Barcelona, 2002.
- CYRULNIK, Boris, *et al.*, **El realismo de la esperanza**, Gedisa, Barcelona, 2004.
- GIDDENS, Anthony, **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**, Taurus España, 2000.
- HENDERSON, Nan, *et al.*, **Resiliencia en la escuela**, Paidós Argentina, 2005.
- MANCIAUX, M. (comp.), **La resiliencia: Resistir y rehacerse**, Gedisa, Barcelona, 2003.
- MELILLO, Aldo, *et al.* (comp.), **Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida**, Paidós, Argentina, 2004.
- MIÑÓZ GARRIDO, V., *et al.*, «Educar para la resiliencia» en **Revista Complutense De Educación**, Vol. 16, N.º 1, 2005, pp. 107-124.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, **Estado de Arte en Resiliencia**, julio 1997.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, **Manual de identificación y promoción de la resiliencia**, septiembre 1998.
- VANISTENDAELE, S., *et al.*, **La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia**, Gedisa, Barcelona, 2002.
- IREMIE, Banco de Datos sobre la Educación en Iberoamérica (desarrollador: «Resiliencia y Educación»).
- ELICHIRY, N., «El Sujeto Educativo en las Prácticas de Investigación Psicológica», en **Propuesta Educativa**, Argentina, Vol. 12, No. 25, octubre, 2002, pp. 5-7.
- FULLANA NOELL, J., «La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos», en **Revista de Investigación Educativa**, España, Vol. 16, No. 1, 1998, pp. 67-70.
- KOTLLARENCO, M. A.; PARDO, M., «Algunos alcances respecto al sustento biológico de los comportamientos resilientes», en **La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, Estados Unidos, Nos. 134-135, 2000, pp. 1-7.
- LAMAS ROJAS, H.; LARA GUTIÉRREZ, M., «Sobre el concepto De Resiliencia», en **Educación**, Cuba, No. 93, enero-abril, 1998, pp. 12-13.
- LLOBET, V., «Chicos de la calle: Incertidumbres posibles», en **Ensayos y experiencias**, Argentina, Vol. 6, No. 32, marzo-abril, 2000, pp. 30-41.
- MARTÍNA, R., «Escuela y familia. Una alianza necesaria», en **Revista Iberoamericana de Educación**, España, No. 32, mayo-agosto, 2003, pp. 231-233.
- PESCE, R. P., «Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de Resiliência», en **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasil, Vol. 20, No. 2, mayo-agosto, 2004, pp. 135-143.
- SANTOS FRECLADO, J. J.; VILLA BARRAGÁN, J. P.; GARCÍA AVILÉS, M. A.; LEÓN ÁLVAREZ, G.; NICOLAS AVIÑA, L.; NAKAMURA LÓPEZ, M. A.; VERAS GODOY, M.; TAPIA CONYER, R., «Enfrentando el reto... Hacia un Programa Nacional de Atención a la salud de la adolescencia en México 2001-2006», en **Gaceta médica de México**, México, Vol. 139, No. 4, Mes: Julio-Agosto, 2003, pp. 337-346.



EMMA GODOY, *Mahatma Gandhi: el hombre que se educó a sí mismo y a su pueblo*  
Ed. Jus., México, 1988, 280 pp.

La autora (Gto. 1918- D.F. 1989) escribió más de quince obras en las que vuelca su vida y su experiencia como literata, pedagoga, filósofa y psicóloga. Estudió en la Normal Superior, en la UNAM, en la Sorbonne y en el Louvre. Ganó el premio W. Faulkner por su novela **Érase un hombre pentafísico**. Publicó cuentos de artículos en las revistas **Ábside**, **Istmo**, **Señal**, **Kena** y otras. Condujo un programa en la XEW, «El mundo de la mujer», durante varios años y fundó DIVE (Dignificación de la Vejez) e INSEN (Instituto Nacional de la Senectud).

La elección de su obra **Mahatma Gandhi**, se debe a que en ella revela, más sistemáticamente, su teoría de la educación.

La educación consiste en *aprender a ser hombres. El oficio humano es el primero de los oficios. Los otros vienen por añadidura* (p. 63). Pero, ¿en qué consiste ser hombres? Emma Godoy parte de la unidad sustancial de cuerpo y alma, de la que inmediatamente infiere la necesidad de armonía y de jerarquía entre los valores que configuran la plenitud humana.

*Hay entre el alma y el cuerpo, entre el espíritu y la materia, una forzosa correlación. (...) Por el bien del espíritu es preciso velar por lo material (...). La moral exige que se cuide la economía, así como el alma necesita que se vigile la dieta alimenticia (p. 167). Y aunque la naturaleza y la dignidad humana la tenemos desde nuestra concepción, la conquista de nuestra personalidad requiere el ejercicio de nuestra libertad: uno nace con un temperamento producto de herencias ancestrales. Se es como se es. Pero algunos —los mejores— un día se miran y no se gustan. Dicen: voy a rehacerme, voy a re-crearme para no ser como soy sino como debo y quien ser: tienen su naturaleza, la moldean, la cincelan, la transfiguran. Crean un hombre nuevo. Ya no son hijos de sus padres sino hijos de sí mismos. Nadie los reconoce, como no se reconoce a un bloque de piedra cuando de ella se ha hecho una estatua. Del ser original sólo queda la materia prima, pero lo que cuenta allí es la forma.*

*Sin embargo, el hombre no es como la piedra que, en recibiendo los cincelazos, ya permanece como la dejó el artista. No, el hombre tiene que esculpirse todos los días, todas las horas, todos los instantes, porque si no vuelve a ser lo que era (p. 130).*

Hago hincapié en la autoeducación porque al ser el propio educando la causa eficiente primordial de su proceso de mejora, la libertad personal juega el papel más importante, ante lo cual el educador —como causa instrumental y secundaria— tiene que reconocer su limitación.

*¡Primero al hombre, primero transformar al hombre! No es posible resolver ninguna situación angustiosa tratando de*

*mediarla a ella misma, cuando su raíz está en lo torcido de los corazones humanos. Es desde allí donde debemos plantearnos cualquier problema —personal o público—, si queremos darle vacía solución (p. 102).*

Emma Godoy no se va por las ramas: ha de tocar fondo cuando se trata de sentar los pilotes del edificio a construir con la educación. La dignidad humana tiene su causa en la condición de que *cada hombre lleva en sí, como un relicario, la chispa del Sol divino, y ofender al individuo más miserable ya es ofender al Altísimo (p. 29). En él habita Dios y por eso debe respetar a los otros y hacerse respetar (p. 69).*

Esta realidad de nuestros nexos con la divinidad nos sitúa en nuestra condición de mesturas y nos abre horizontes en un aspecto prioritario por cultivar en toda educación, el religioso. Hablando de Gandhi, la maestra Godoy se extraña del descuido de este renglón: *No nos explicamos por qué siendo la India un país esencialmente religioso, faltara en las escuelas esta educación básica. Cuando ni la familia ni la escuela se ocupan de encauzar esta formación pueden los educandos quejarse, como Gandhi, de que muchos años de su existencia deambularon desorientados (p. 30). Más tarde, por cultura, podrán adquirir conocimientos, pero cuántas veces se quedarán en noticia teórica fría, sin llegar al conveniente equilibrio con el sentimiento religioso (p. 31). Esta carencia de piedad doctrinal propicia actitudes de una eterna tolerancia que dejan la duda de que si es hija del respeto a la fe ajena o más bien fruto de la carencia de solidez de la convicción propia. Los Itubeantes suelen dar igual derecho a todas las doctrinas, como si se tratara de nuevas hipótesis probables. No siempre la*

*tolerancia es cortesía y caridad; con más frecuencia incube hipocritamente el escepticismo* (p. 30).

El encuentro y trato con Dios requiere de silencio. Quienes tuvimos la suerte de conocer a Emma Godoy nos consta cuánto estimaba la soledad. Por eso se proyecta al escribir: *¡Es tan difícil que alguien comprenda al solitario, al silencioso, al que se retira para buscar su alma! Todos se empeñan en hacerle compañía robándole su soledad, todos lo invaden con sus voces y no le dejan escuchar a Dios* (p. 50). *Cuánto puede perfeccionar el aislamiento... oportunidad de introducirse dentro del alma, jardín para un «rendez vous» con Dios* (p. 56). Pero no se piense que esta vía conduce necesariamente a una vida monacal o que es desampino de misántropos, huraños y egoístas, cuando Dios es Amor, generosidad sin límites. Tanto el que se aparta del mundo como el que permanece en él por vocación, necesitan cultivar su soledad para profundizar en su oración.

La unidad de vida de quienes luchan contra la esquizofrenia y el divorcio entre las realidades temporales y las sobrenaturales encuentra en este párrafo su expresión bella y exacta: *Las actividades humanas, en la antigüedad ligadas a lo sagrado, habían buido como el hijo pródigo de la casa paterna, y al lograr su buérfana autonomía sufrieron hambre y se alimentaron con comida de cenizas. Ahora retornan al Padre. Ya no hay diferencia entre lo profano y lo religioso porque todo vuelve a ser sacro. Por eso cualquier actividad merece ejecutarse con respeto y veneración: tiene el sello divino* (p. 140).

La admiración por los primeros cristianos campea frecuentemente en sus escritos como ejemplo de fortaleza, heroísmo

e impotencia para quienes se enfrentan a ellos: *Si se les amenazaba con expropiarles sus bienes, ellos ya por su voluntad se habían desposeído. Si se les convertía en antorchas humanas embarréndolos de brea para que alumbrasen las noches de fiesta en los jardines del palacio imperial, daban las gracias al emperador, o cuando se les echaba a la arena del circo a que las fieras rugientes los devorasen para servir de diversión a las masas avidas de espectáculos sangrientos, ellos ya habían despreciado esta existencia y, anhelando la vida verdadera, seguían cantando hasta que las fauces del león africano les estrangulaba el himno triunfal en la garganta. ¡Qué desesperada impotencia de quienes clavan el cuchillo en la espalda del justo y se burlan con que es un cuerpo deshabilitado, porque ya ese hombre sólo mora en su espíritu* (p. 97).

Cuando la fe ilumina la vida entera del educando, el éxito y la derrota cobran su verdadero significado. Cuántas veces se deja de educar en este renglón y las respuestas soberbias o suicidas —a corto o a largo plazo— dan al traste con la felicidad en esta vida y en la otra: *Al hombre sólo le corresponde luchar infatigablemente, mientras que el triunfo o el fracaso de esa lucha se lo reserva Aquel que gobierna el universo* (p. 98). *Claro que los santos también erran. El justo cae siete veces, afirman las Escrituras. Sí, igual que el pecador, sólo que hay una diferencia: el bueno, tras de cada tropiezo, se levanta* (p. 131). Y un educador siempre está próximo para ayudar a levantarse, esperar y confiar que su educando quiera volver a empezar.

La maestra Godoy vincula fuertemente la pedagogía con la ética, como que parten del mismo axioma: el amor. *Acaso*

la moralidad no consiste toda ella en amar, en amor positivo y universal? (p. 157).

Si la educación es el proceso y el resultado de la conquista de la propia libertad que va en pos de los valores que perfeccionan al hombre, se entiende que elegir entre erudición y personalidad, entre información y formación, entre el saber y la moral, entre aprender y ser, ¿quién en su sano juicio dudaría? Da lo mismo que escoger entre las tinieblas y la luz, entre la muerte y la vida. Es audaz esta teoría pedagógica, pero es exacta. Así lo juzgarán los pedagogos valientes. De la preeminencia de la ética sobre la ciencia es de lo que está hambriento el mundo, y si no se le da pronto, va a morir (p. 63).

Pero los enemigos de la libertad convocan a batalla y hay que hacerlos violencia. La lucha contra las esclavitudes interiores ¡es la más gloriosa de las batallas! (p. 222). En cambio, hay que vivir y predicar «esta dulce esclavitud al Bien, para fortalecer la voluntad y acatar la eterna Ley Moral. La firmeza no debe convertirse en rebeldía ni la libertad en puro capricho (p. 223).

En repetidas ocasiones escribe que todos tenemos un héroe dentro, un titán dormido. Y es fácil hacerlo despertar. Basta con arrojar dentro de nosotros la palabra dignidad (p. 189). Hay millones de casos en que un hombre que era sin brillo en la paz de su aldea, realiza actos prodigiosos a favor de un camarada al que jamás antes siquiera había visto. No se le hubiera revelado a él mismo nunca ese gigante que llevaba dentro si hubiera permanecido en la paz burguesa para asomarse a una dimensión colosal de sí mismo. No estamos por la guerra, pero en honor a la verdad, hemos de reconocer

que las virtudes de la guerra son a menudo mil veces más portentosas que las de la paz (p. 34).

La formación moral de un hombre, igual que la de un pueblo es un reto para un educador, porque hay que hacerlo merecedor de la independencia y no víctima de una libertad irresponsable (p. 14). Los pueblos, como los individuos, tienen que educarse para la libertad. Si no, la libertad misma los arroja... Que la libertad balle hombres dignos y con elevados ideales éticos, no chusmas ambiciosas y agresivas que se destruyen entre sí: ése es el meollo de la labor educativa (p. 162).

La moral es vida y sólo se aprende viviéndola (p. 64). La educación ha de fomentar todas las virtudes. Entre ellas, la maestra Cindy destaca el no perder ocasión de servir y de despertar en todos ese mismo sentido fraternal (p. 56). Pero el espíritu de servicio ha de basarse en la humildad y en la fortaleza. El perdón es el ornato del valiente (p. 100). Hay que tender un puente sobre el río turbulento de las pasiones... mientras a la gente vulgar se la lleva el torrente y la azota contra los pedruscos, el hombre íntegro desde arriba persiste sereno y ni siquiera lo suspira el agua. Hay algunos seres superiores que lograron un nivel altísimo de independencia de las presiones internas y externas. Si quizás son muchos los que puedan resistir valientemente un fracaso, ¡qué pocos serán, en cambio, los que permanezcan impasibles y no sucumban ante la lluvia de oro de los triunfos (p. 107).

La valentía hay que ejercitarla como los caballeros medievales: medirse con un rival que esté de pie. Ser incapaz de atacarlo a mansalva viéndolo postrado (p. 106). No hay que querer nunca ser un orgulloso triunfador sobre los enemigos,

*sino un amigo empeñado en persuadir al amigo con protestas y bondades, con serenidad y dulzura hasta conseguir que entre en razón (p.101)*

Gozar con el bien moral, desgraciadamente parece no estar al alcance de todos. La ceguera axiológica se da tristemente en las diferentes esferas. *Es que así como hay muchos incapacitados para percibir la belleza de una obra de arte, los hay mutilados de la facultad de goce para los sentimientos morales (p. 84).* Y el educador ha de compadecer a quien adolece de tamaña deficiencia, pero a la vez, pacientemente y con fortaleza, ha de decidirse a «operar» buscando la causa y proponiendo el remedio saludable.

*La clave de todas las máximas morales, es la búsqueda de la verdad, pero no sólo la teoría cierta, meramente especulativa; es sobre todo la verdad práctica, esa orientación segura para no perdernos en el laberinto de la vida... En la vida práctica la verdad no anda sola, sino que arrastra consigo una multitud de virtudes éticas (p. 69).* La prudencia, por ejemplo, controla nuestra actividad y nos impide parecernos a esos desbocados que primero hacen y luego piensan, o no piensan (p. 197).

La interrelación de los valores supremos la deja clara —juntos, pero no revueltos— y afirma su justa jerarquía. *No hay antagonismo entre la razón y los valores, como pretendían los filósofos neorrománticos; mas tampoco en nombre del pensamiento racional se niegan la religión y se posterguen la moralidad y el arte (p.155).* Así, la búsqueda de la verdad —filosofía y ciencias— ha de estar iluminada por la ética. *Si es que amamos la verdad, hay que quitarse la mala costumbre*

*de ocultar los defectos de un héroe. Yo no creo en esos héroes limpiectos que nos suelen presentar en las historias patrias de cada país. Tanto limpietismo resulta sospechoso (p. 20)* Es difícil para el historiador mantenerse en el justo medio y no caer en el otro extremo, so pretexto de ser veraz, sacando a relucir cuestiones que enloquecen y que rayen en el mal gusto y la falta de delicadeza.

En fin, en relación a los valores intelectuales Emma Godoy siempre admiró a quien tiene pocas ideas en la cabeza. *Hay que temer todo o esperar todo de un hombre de pocas ideas, porque cada una de ellas absorbe gran cantidad de energía: es una bomba o un sol, para mal o para bien (p. 68).*

El amor ha de ser universal *no debe señalársele fronteras cerradas sino desturbarlo a todos los seres vivientes, a los seres todos de universo.* Y hemos de examinar nuestras disposiciones afectivas si queremos en verdad educar. *el amigo reprende a veces duramente al amigo más entrañable; el maestro amonesta al alumno, el padre castiga al hijo querido. Sólo tiene derecho a reprender quien de veras ama (p. 85)*

Y contra los que enfoquen el amor sólo como el reducto fisiológico de la afectividad, expresa con valentía y claridad: *Freud se equivoca. Claro que la libido no es específicamente una fuerza del sexo sino algo amplísimo: es la mismísima energía vital que lo mueve todo desde los órganos físicos hasta los resortes mentales. Podemos emplear nuestra libido en poesía, en política, en trabajo, en sexo, en religión, en deportes, en lo que sea. Es un torrente que si se gasta en un sentido, deja anémico a los otros actividades. Y generalmente lo*



*desperdician los hombres prodigándose en voluptuosidades, con lo que no disponen ya de esa energía formidable para realizar las grandes empresas (p. 87).*

Es por eso que la impureza y la violencia son tan amigas como lo son la paz y el amor recto ordenado. *De la paz sólo gozarán los hombres cuando se hayan educado para el amor. La violencia es una derrota hasta cuando se jergue vencedora (p. 90). La única manera de vencer al enemigo es convirtiéndolo en amigo (p. 236). Jamás debe uno rendirse ante los violentos, sino resistirlos y oponerles la fraternidad (p. 202).*

Con relación a los valores sociales, deja clara que sólo se educan si se relacionan con la virtud: *¿Acaso la urbanidad no es en el fondo una consideración con el prójimo esto es, una delicia forma de la ética? (p. 111).*

Concibe la política como la enorme escuela para la educación del pueblo. *A un país se le puede conquistar desde arriba, desde la política, o desde abajo, desde la educación (p. 146).*

Pero como de todos modos son hombres los que hacen política, hay que empezar por educarlos a ellos, en vez de derrocar los sistemas. *Porque son los hombres y no los regímenes los que deciden el tono de la felicidad humana (p. 102).*

Se pronuncia contra los nacionalismos porque suelen ser ciegos e injustos (p. 85). En cambio está a favor del cooperativismo que resulta una síntesis entre la comunidad total y el individualismo; *pues las cooperativas son comunidades*

*intermedias y el interés individual del cooperativista se conjuga con los intereses sociales. No hay lucha sino colaboración de clases (p. 177). Educar en la justicia social tiene relación con el sentido común y la experiencia, pues aunque hoy se nos dieran riquezas iguales, la igualdad no duraría para mañana pues unos guardarían y otros despilfarrarían; además, sería una flagrantísima injusticia que el hombre laborioso y dedicado ganara lo mismo que los holgazanes y viciosos. Mas también las desigualdades exageradas son injustas y dañan la moral de los que se hallan en los extremos. Esta desigualdad es un desafío que pone en peligro la paz pública, pues provoca el odio y con él la violencia. En cambio el régimen cooperativista guarda las justas diferencias entre los hombres, pero no deja llegar a extremas desigualdades.*

La educación cívica se basa en que *derecho y deber son una sola y misma cosa: ciudadanía (p. 55). Es preciso que se haya educado en la observancia estricta de las leyes, antes de que una persona adopte como medio de lucha la desobediencia civil (p. 134). Debe quedar claro que la dignidad consiste en resistir valientemente las leyes opresoras, pero en acatar en cambio la eterna Ley Moral (p. 223).*

La educación física así mismo se ve iluminada por la ética. *La satisfacción trae consigo enfermedades y es un incentivo de pasiones como la pereza o la sensualidad. Hay que mortificar la carne para que no se subleve contra el espíritu pero también hay que convertirla en buenas condiciones (p. 125). Un mínimo de bienestar físico es necesario para el espíritu tratándose de las masas. Solamente a unos contadísimos privilegiados les es posible prescindir de todo (p. 126). El dominio del paladar es un nobilísimo instrumento de perfección espiritual;*

*la alimentación simple y frugal, incluyendo los ayunos heróicos es un medio eficaz de someter las pasiones y preparar el alma para el encuentro con Dios (p. 21).*

Por último, Emma Girdoy formula una pregunta que puede estar en boca de cualquier miembro de una sociedad consumista que haya perdido el norte: *¿Qué tienen que ver la verdad y la honradez en los asuntos económicos? Esas virtudes son religiosas... «business are business» (p. 37).* Quien así piense no se da cuenta que *los valores y la persona misma desaparecen ante la codicia, la ganancia, la ambición, la envidia (p. 155).* En cambio *la filosofía escolástica medieval enseña que el hombre es propietario en justo derecho de lo que necesita, pero de lo que le sobra es sólo administrador (p. 175).* Sin embargo es mejor *no sentirse dueño de nada sino administrador de las riquezas que deben dar provecho a todos (p. 33),* mediante una efectiva *renuncia a todo lo superfluo y hasta la restricción de lo necesario (p. 113).*

Però es una buena táctica educativa *empezar por una cuestión económica y darle vuelta para convertirla en asunto de dignidad. ¿Quién dijo que la economía es lo que mueve al hombre? Siempre añoré Sancho Panza ser un Alonso Quijano (p. 159) Mas arreglar la economía es sólo remover un obstáculo que estorba para el perfeccionamiento del alma humana. El objetivo es la reforma de los corazones, la elevación espiritual del hombre. No el hombre para la economía sino la economía para el hombre (p. 178) ■*

# POSMODERNIDAD: PLURALIDAD Y TRANSVERSALIDAD

Diego Bermejo

Autótopos Editorial.,  
España., 2005., 180 págs.

---

## DATOS SOBRE EL AUTOR

Doctor en Filosofía por la Ludwig-Maximilian Universität, por la Hochschule für Philosophie de Munich (1992-97), Profesor de la Universidad de Deusto y de La Rioja, y en la Facultad de Teología de Vitoria.

## CONTENIDO

El prólogo lo escribe Patxi Lameris. El libro cuenta con una introducción y tres capítulos. Existe una extensa bibliografía de W. Welsch pues en sus planteamientos se apoya en este libro.

En la *introducción* queda expuesta la postura filosófica del libro. Afirma la posmodernidad como el último nivel en que nos encontramos (p. 1). «Postmoderno» y «postmetafísico» es quien afirma la pluralidad y renuncia a la restauración de la unidad total, aunque admite una *síntesis a priori* o unidad original o final (p. 2). La pluralidad es transversal y la transversalidad es una categoría hermenéutica (p. 3). La unidad

—entendida como totalidad y como identidad— es represora (p. 3). La totalidad es un acto ilegítimo de usurpación, enclaustración o priorización de una excepción particular del todo (p. 6). Simplicidad, transparencia y orden son conceptos sospechosos que inmovilizan, son represores y totalitarios (p. 7). La razón ante la complejidad es mediadora entre constelaciones racionales: es una especie de puente (p. 7); de aquí el concepto de razón transversal como eje de la complejidad (p. 9), esta razón es posmoderna (p. 10).

**Capítulo I: La racionalidad en el contexto moderno de la pluralización.** Hay tránsito de la razón a la racionalidad (p. 13) y racionalidad es conocimiento o entendimiento, razón es interrelación (p. 17). La racionalidad abarca tres aspectos interrelacionados: cognitivo, moral y estético con discursos imbricados (p. 23). Así, también están imbricadas la epistemología, la ciencia y la estética (p. 31); lo práctico, lo moral y lo estético (p. 35). Se asume el concepto de paradigma de Welsch como la estructura racional de concepciones diferentes (p. 45). Existen dos paradigmas en el ámbito estético: el constructivismo y el surrealismo. En el primero, hay concomitancias con el racionalismo cartesiano, las formas geométricas elementales del modelo platónico y el proceso de modernización y tecnológico de la razón instrumental moderna. En el surrealismo, la concomitancia se da con la teoría psicoanalítica y el romanticismo (p. 53). Finalmente, el autor de un desorden racional como consecuencia del desarrollo de la racionalidad moderna en su proceso de pluralización (p. 57).

**Capítulo II: Razón transversal.** Transversal es el modo de operar por transitos pluridireccionales y plurimodales entre

complejos diferentes (p. 61). La idea de transversalidad permite pensar adecuadamente la multiplicidad en su complejidad actual, que ya no es multicultural sino transcultural (p. 67). La nueva idea de cultura es más operativa, dinámica y acorde a la situación actual (p. 68). El diagnóstico de nuestro tiempo no es sólo *multé* sino *trans* en filosofía, ciencia, arte, literatura, arquitectura, música, urbanismo, sociología, psicología, vida cotidiana, etcétera (p. 69). Transversalidad es cómo se realiza cualquier tipo de razón (p. 71); la razón transversal es la forma fundamental de la razón (p. 72). Después se analiza la razón, desde distintas posiciones y con referencia a diversos aspectos (p. 97), en una situación de pluralidad, la verdad es un concepto pragmático y coherencialista. Lo verdadero es pragmáticamente operativo y lógicamente coherente. La efectividad es el concepto pragmático de la verdad (p. 98). Decisión racional es decidir en una situación de complejidad y desde el ideal de justicia racional (p. 100). El capítulo termina con la delimitación del sujeto débil que es flexible, móvil, aparentemente debilitado, vive en la pluralidad y la complejidad, es el opuesto al sujeto fuerte que intenta dominar (p. 123).

**Capítulo III: Posmodernidad y razón transversal.** Bermejo realiza una revisión del modo de acunar el término «posmodernidad» en ciencias y artes; concluye con las acepciones de posmodernidad difusa, integrativa y pluralista. La posmodernidad es la forma actual de la modernidad; es la cristalización de una serie de transformaciones sociales, científicas y artísticas que encuentran su denominador en la pluralidad (p. 156). El autor termina relacionando la posmodernidad con la estética, la democracia y la razón trascendental.

### VALORACIÓN CRÍTICA

La ideología que sustenta este texto se pasa en un racionalismo evolucionista, vinculado a Leibnitz, Kant y Hegel, racionalista porque considera a la razón como eje de complejidad, rechaza la evidencia de la unidad, y la justicia está vinculada a la permanencia del ideal no de la realidad. Al terminar el libro se divisa un acercamiento al idealismo romántico con la cida a la estencidad. Es evolucionista porque todo es un continuo devenir en la transversalidad que lleva al relativismo ante la verdad, la objetivación de la totalidad como una usurpación y al afirmar a la razón sólo como proceso de racionalidad. El vínculo con Leibnitz radica en el concepto de pluralidad de esferas autónomas de racionalidad. La semejanza con Kant se origina en la definición de «paradigma», en el modo de concebir las formas de transversalidad y en la estructura racional de concepciones diferentes. El texto recuerda a Hegel en la inclusión de la diversidad y en el devenir constante. ■

*Ana Teresa López de Llergo*

### REPENSAR LA FAMILIA

*José Pérez Adán*

Ediciones Internacionales Universitarias,  
Madrid, 2005.

José Pérez Adán trabaja en el Departamento de Sociología de la Universidad de Valencia (España). Mantiene lazos intelectuales con científicos sociales vinculados al comunitarismo en los dos lados del Atlántico, particularmente a través de dos organizaciones de referencia en el pensamiento comunitarista: ULLA (Universidad Libre Internacional de las Américas) y la AIC (Asociación Iberoamericana de Comunitarismo). Es considerado el principal difusor del pensamiento de Amitai Etzioni en lengua castellana. Se define a sí mismo como partidario del «marxismo reformista anglosajón» de R. Nozick y particularmente cercano a los planteamientos de Eric Galt o Dorothy Day (pp. 120-121) o de Pérez López (p. 60) y ss.) El autor es referente, en nuestra lengua, de las corrientes críticas con el pensamiento neoconservador.

Pérez Adán sostiene que el hecho familiar requiere ser abordado desde un inexcusable presupuesto: el liberalismo dominante es radicalmente incompatible con la familia.

El libro es una enumeración de motivos por los que el individualismo liberal no casa con lo familiar. Así, el pensamiento liberal dominante minusvalora lo comunitario;

desprecia la gratuidad; valora a las personas por el precio de su trabajo y no por su condición de personas, favorece el consumismo egoísta, esquivia la responsabilidad intergeneracional, etcétera. Los argumentos, en ocasiones, son detallados y nunca dejan al lector indiferente.

El autor se sitúa -en las antipodas de lo que defiende: Gary Becker en su **Tratado sobre la familia**. Si para el Nobel de la Escuela de Chicago es la familia lo que ha de interpretarse a la luz de la metáfora del cántaro y beneficio, para nosotros es la revés: es la vida económica toda la que debe interpretarse a la luz de la familia (p. 60). De tal modo que **Repensar la familia** es una sucesión de provocadoras afirmaciones que pretenden desmontar tópicos (sobre todo tópicos conservadores) sobre la familia.

En evidente conexión con su obra anterior, sitúa como prioritaria la relación diacrónica en cualquier relación social y, por tanto, también en las familias. «Creemos que la comprensión del hecho familiar que punta la autocomprensión de la relación espousal y que hace de la relación paterno filial una relación derivada o secundaria es una comprensión defectuosa» (p. 79).

Propugna la superación del concepto de «familia tradicional» para trabajar desde el criterio de «funcionalidad familiar» como modo de diagnosticar la familia en función de lo que aporta a la sociedad y de las prestaciones que la sociedad espera de ella. El autor destaca las funciones que la familia despliega como agente de socialización y control social, como promotora de la equidad generacional y como transmisora de cultura social (p. 76 y ss).

El autor resume su propuesta de *desarraigo* y *desapego* de la cultura estatista-liberal dominante afirmando que es necesario un planteamiento intelectual que sea capaz, de una parte, de «pensarse cualitativamente diferente en el ámbito de aspirar al derecho de reconocimiento familiar, un derecho consuetudinario por la cultura vigente (desarraigo). Y de otra parte, no pretender cambiar la cultura actual sino dejarla estar (desapego), al tiempo que se procura otra distinta en la que la realización familiar encuentre el marco donde proyectarse» (pp. 112-113).

Quizá sirva para aclarar su propuesta, lo que afirma cuando se refiere al resurgimiento de la familia nuclear en ciertos países occidentales. «Los hechos vitales al final terminan por afirmarse y el hecho familiar funcional también lo hará con legislación *ad hoc*. Nosotros pensamos que esa afirmación se manifestará mediante demandas sociales para el reconocimiento distintivo de modo análogo a como se ha efectuado para el reconocimiento legal de la uniones de hecho. Las familias funcionales reclamarán un reconocimiento explícito de su realidad distintiva en cuanto esa realidad se vea oculta por el afán uniformizador del multifamilismo» (p. 77).

Con un lenguaje ameno, con afán divulgador y con numerosas propuestas creativas, el libro no defrauda. ■

José A. Rutz S. Román

## REPENSAR LA FAMILIA

*José Pérez Adán*

Ediciones Universitarias Internacionales,  
Madrid, 2005., 125 págs.

---

Ya desde hace años, pero con especial intensidad en los últimos meses, la definición, significado y funciones propias de la familia se han convertido en tema habitual de los debates sociopolíticos y académicos. Familia y sociedad son realidades interdependientes: la una no puede existir sin la otra. Sin embargo, esta sencilla idea apenas aparece en esos debates, que emplean un lenguaje de derechos y libertades individuales alejado de los principales problemas familiares: el fomento de la necesaria estabilidad matrimonial, la solidaridad entre generaciones, la valoración social del cuidado y el servicio a la propia familia; o la conciliación de trabajo y vida familiar.

José Pérez Adán, profesor de Sociología en la Universidad de Valencia, ha realizado numerosos estudios sobre estas cuestiones, entre otros: **Socioeconomía** (Trotta, 1997), **La salud social** (Trotta, 1999) o **Diez temas de sociología** (Ejuna, 2002). En este ensayo expone, para el público general, los conceptos necesarios para renovar ese debate.

**Repensar la familia** parte del hecho de que ésta es una realidad dinámica, y propone una tercera vía entre quienes pretenden imponer el «multifamilismo» (según el cual la familia no sería más que un resultado de la ingeniería social) y aquellos que, queriendo defenderla, proponen una vuelta a modelos familiares prerrortales (que ya no pueden resolver las necesidades del presente).

Repensar la familia es buscar soluciones adecuadas a los nuevos problemas con que ésta se enfrenta. Para ello, Pérez Adán sugiere algunas actitudes básicas. En primer lugar, adoptar la perspectiva comunitarista —ampliamente desarrollada por Amitai Etzioni<sup>1</sup>—, porque el sujeto social no puede ser sólo el individuo, sino también comunidades básicas como la familia. En segundo lugar, superar el consumismo —que constituye la esencia del liberalismo autoasumido por nuestras sociedades<sup>2</sup>—, para el que el valor personal o social se mide en términos de eficacia y productividad técnica. Como modo de superarlo, el autor propone una original y revolucionaria teoría del valor, que define la valía en función del tiempo generado para los demás y la capacidad de servicio adquirida (especialmente mediante de la educación). De este modo, el nivel de renta económica dejaría de ser el único (o insuficiente) criterio para medir el progreso y la «salud social» de países y comunidades humanas.

Pero tal vez la propuesta más importante —y audaz— del libro sea la del «empoderamiento» (*empowerment*) de la familia como sujeto social, que pasaría por la extensión del sufragio universal a todos los miembros de la familia, incluso los niños (con los procedimientos adecuados), de modo

que las familias tuvieran un peso social propio, que no se redujera meramente al de la suma de los individuos que la componen. En definitiva, este libro contiene importantes e inteligentes aportaciones al debate sobre el significado de la familia; un debate que, aunque muchos quieren dar por zanjado, en realidad no ha hecho más que empezar. ■

*José María Torralba*



## ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía

- ANTONS, Klaus  
Práctica de la dinámica de grupos / Ejercicios y técnica  
Ed. Herder, 2001, 319 págs
- APARTSI, Ángela et al.  
Por un feminismo de la complementariedad. Nuevas perspectivas  
para la familia y el trabajo  
EUNSA, España, 2002, 201 págs
- AXIA, Giovanna  
La timidez  
Ediciones Internacionales Universitarias- Madrid, España, 2002,  
194 págs.
- BROWN, Sally y GLASNER, Ángela (edit.)  
Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques  
Ed. Narcea, España, 2003, 233 págs.
- DRUNER, Jerome S  
El proceso mental en el aprendizaje  
Ed. Narcea, España, 2001, 320 págs
- DURGGRAF, Julia  
Vivir y convivir en una sociedad multicultural  
EUNSA, España, 2000, 108 págs
- CEBRIAN, Manuel (coord.)  
Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria  
Ed. Narcea, México, 2003, 195 págs.

- CICERI, María Am  
El miedo  
Ediciones Internacionales Universitarias Madrid, España, 2013, 188 págs.
- DODERO, Santiago  
El secreto de las empresas familiares exitosas  
Ed. El Arenal, Argentina, 2002, 277 págs.
- GARCÍA BOCA, Joaquín y MONDAZA CNAL, Guillermo  
Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria  
Ed. Narcea, España, 2002, 214 págs.
- GRADOS, Jaime A.  
Reclutamiento, selección, contratación e inducción del personal  
Ed. Manual Moderno, México, 2001, 378 págs.
- HERNÁNDEZ-SAMPELAYO, María  
Buena Vida, Vida Buena. Sugerencias para el siglo XXI  
Ediciones Internacionales Universitarias Madrid, España, 2000, 147 págs.
- HERTFELDER, Cynthia  
Cómo se educa una autoestima familiar sana  
Ediciones Palábes, España, 2005, 147 págs.
- GOODMAN, Marilyn, et al  
Learning Through Art: The Guggenheim Museum Collection  
Guggenheim Museum Publications, New York, 2001, 59 págs.
- KLENOWSKI, V. et al.  
Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación  
Ed. Narcea, España, 2005, 180 págs.
- LARA ROS, Sonia  
La Evaluación Formativa en la Universidad a través de Internet  
EUNSA, España, 2001, 341 págs.

- LE GAL, Jean  
Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía  
GRAO, España, 2005, 182 págs.
- LUCAS MARÍN, Antonio  
Sociología: una invitación al estudio de la realidad social  
EUNSA, España, 2014, 444 págs.
- MAÑIZ NUÁIN, José Manuel  
Ser profesor hoy  
EUNSA, España, 2004, 140 págs.
- MARTÍ BOSCH, Luis  
Por qué el voluntariado  
Ed. CCS, España, 2000, 187 págs.
- MENON, Ovide  
Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación  
Ed. Homo Sapiens, Argentina, 2001, 179 págs.
- MORENO RAMIRO, Fernando  
Total Quality and Strategic Planning in Universities  
EUNSA, España, 2002, 337 págs.
- RUIZ ARRIOLA, Claudia  
Tradición, Universidad y Virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre  
EUNSA, España, 2009, 320 págs.
- SPAEMANN, Robert  
Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar  
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, España, 2003, 510 págs.
- SARKISIAN, Ellen  
Teaching American Students. A guide for international faculty and teaching assistants in colleges and universities.  
Ed. Harvard University, E.U.A, 2000, 109 págs.

- TARDIE, Maurice  
Los saberes del docente y su desarrollo profesional  
Ed. Narcea, España, 2004, 234 págs.
- URÍA, Ma. Esther  
Estrategias Didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos  
Ed. Narcea, España, 2001, 225 págs.
- Bordin. Revista de Pedagogía 2004 «La educación en contextos multiculturales. diversidad e identidad»  
Ed. Sociedad Española de Pedagogía, 2004, 191 págs.
- Educación y ciencia  
Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Vol. 8 núm. 16  
Ed. Universidad Autónoma de Yucatán, 2004, 101 págs.
- VILADRICH, Pedro-Juan  
La institución del matrimonio: Los tres poderes  
Ediciones Iúlp, España, 2005, 99 págs.
- VIÑAS CIREBA, Jesús  
Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia  
Ed. Urco, España, 2004, 340 págs.
- ZABALZA, Miguel A.  
La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas  
Ed. Narcea, España, 2002, 238 págs.

## NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la **Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo**.
- 3) Todos los trabajos deberán ser presentados en computadora, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio.
- 4) El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (*diskette* o CD). El texto del trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- 5) El artículo deberá ajustarse a la estructura siguiente:

Título del artículo.

Autor/es.

Resumen en español.

Texto del artículo

Notas (si existen).

Referencias bibliográficas.

*Abstract* (resumen en inglés)

Perfil académico y profesional del autor/es.

Dirección del autor/es. Correo electrónico.

Palabras clave.

Key Words.

- 6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*Abstract*).
- 7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 8) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página sólo debe incluir autor, título y página. Ejemplo: GAGNÉ R., **La planificación de la enseñanza**, p.186.
- 9) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
  - 9.1 **Libros:** APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro**., Ciudad de publicación., Editorial., Año de edición., número de páginas  
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos**., México, Trillas., 2000., 189 p.
  - 9.2 **Revistas:** APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., «Título del artículo», en **Nombre de la revista**., Número o Volumen., páginas que comprende el artículo dentro de la revista.  
Ejemplo: BERNAL GONZÁLEZ, M., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», en **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo**., No. 2., 49-62 p.
- 10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida; en caso contrario, no

será posible reproducirlas. El trabajo en el *disquete* o CD deberá estar guardado como un archivo separado.

- 11) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las devuelvan en un plazo de tres días al editor de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 12) El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.
- 13) Las reseñas de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS del autor, **Título del libro**., Ciudad de publicación., Editorial., número de páginas del libro.  
NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
- 14) El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.
- 15) Los originales no serán devueltos.

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7  
de Nueva Época,  
Año 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005 en la Facultad  
de Pedagogía de la  
Universidad Panamericana

UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA  
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN   
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Profesión \_\_\_\_\_

Institución donde labora \_\_\_\_\_

Domicilio \_\_\_\_\_

Código postal \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Fax \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Envíe cheque o giro bancario a nombre de Centros  
Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) \_\_\_\_\_

Cantidad \_\_\_\_\_

Coordinación de Investigación y Publicaciones.  
Agusto Rodin 496, Colonia Mixcoac,  
México, D.F. 03920

Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz  
Dirección electrónica: hglopez@mx.up.mx

UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA  
·SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO·

*Esta publicación se terminó de imprimir  
en junio de 2006, en los talleres de:*

*Impresora Peña Santa  
Calle Sur 27-457, Mza. 44  
Col. Reyes de Reforma, México, D.F.*

*El tiraje fue de 500 ejemplares.  
La publicación tiene una periodicidad semestral.*