

PAPELES DEL PSICÓLOGO

LA EDUCACION A DEBATE: LA LEY ORGANICA DE EDUCACION



COMO MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE
LAS RELACIONES ESCUELA - FAMILIA

Sección monográfica

133. PRESENTACIÓN

José Carlos Núñez y Julio Antonio González-Pianda

- 135.** Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.): "Del dicho al hecho..."
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach y Susana Rodríguez Martínez
- 139.** El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación.
José Carlos Núñez, Paula Solano, Julio A. González-Pianda y Pedro Rosário
- 147.** Dos décadas de «Inteligencias Múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación
Luz Pérez Sánchez y Jesús Beltrán Llera
- 165.** Educación intelectual versus emocional: ¿conflicto, limitación o incompetencia?
Pedro Hernández "Guanir"
- 171.** Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?
Pedro Rosário, Rosa Mourao, José Carlos Núñez, Júlío António González-Pianda y Paula Solano
- 180.** El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros
Concepción Gotzens
- 185.** Los nuevos retos de la psicología escolar: la orientación
Luis Alvarez Pérez y Paloma González Castro

Special Section

133. HIGHLIGHTS OF THIS SECTION

José Carlos Núñez and Julio Antonio González-Pianda

- 135.** Reflecting on motivation and learning in the new Spanish Act of Education (LOE): Talking vs. doing.
Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach and Susana Rodríguez Martínez
- 139.** Self-regulating learning as a resource and a goal of education.
José Carlos Núñez, Paula Solano, Julio A. González-Pianda and Pedro Rosário
- 147.** Two decades with Multiple Intelligences: Implications to educational psychology
Luz Pérez Sánchez and Jesús Beltrán Llera
- 165.** Intellectual vs. emotional education: Conflict, shortcoming, or incompetence?
Pedro Hernández "Guanir"
- 171.** School vs. family: Is it possible a positive and a mutual agreement?
Pedro Rosário, Rosa Mourao, José Carlos Núñez, Júlío António González-Pianda and Paula Solano
- 180.** The professional psychologist and classroom discipline: New challenges and old discussions.
Concepción Gotzens
- 185.** New challenges to school psychology: The counseling.
Luis Alvarez Pérez and Paloma González Castro

PAPELES DEL PSICÓLOGO

Edita

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España

Director

Serafín Lemos Giráldez

Directores asociados

José Ramón Fernández Hermida, Manuel Enrique Medina Tornero, José Carlos Núñez Pérez y José María Peiró Silla

Consejo Editorial

Francisco Santolaya Ochando
Jaume Almenara i Aloy
Julián Baltasar Jaume
Manuel Berdullas Temes
Rosario Carcas Castillo
Fernando Chacón Fuertes
Juan Delgado Muñoz
Juan Manuel Egurtza Muniaín
Alfredo Fernández Herrero
Aurora Gil Álvarez
Lorenzo Gil Hernández
M^a Teresa Hermida Pérez
Rosa Jiménez Tornero
Margarita Laviana Cuetos
Ramón Loitegui Aldaz
Cristina López Díaz
Isabel Martínez Díaz de Zugazua

Manuel Enrique Medina Tornero
Eduardo Montes Velasco
Teresa Rizo Gutiérrez
Manuel Rodríguez Fernández
Concepción Santo Tomás de Abajo
Manuel Mariano Vera Martínez
Jesús Ramón Vilalta Suárez

Consejo Asesor

José Antonio Aldaz, Esteban Alonso, Isaac Amigo, José Arévalo Serrano, Pilar Arránz, José María Arredondo, Dositeo Artiaga, M^a Dolores Avia, Sabino Ayestarán, Francisco Bas, Vicent Bermejo, Amalio Blanco, Cristina Botella, Carmen Bragado, Gualberto Buela, José Buendía, Vicente Caballo, Francisco Cabello, José Cáceres, Rosa Calvo, Fernando Calvo, Amalia Cañas, Antonio Capafons, José Carlos Caracuel, Helio Carpintero, Mario Carretero, José Antonio Carrobes, Miguel Costa, Antonio Coy, Sixto Cubo, Piedad Cueto, Fernando Díaz Albo, María José Díaz-Aguado, Jesús A. De Diego, Raúl De Diego, Andrés Duarte López, Rocío Fernández Ballesteros, Nicolás Fernández Losa, Jorge Fernández Del Valle, Concepción Fernández Rodríguez, Alfredo Fornos, Enrique García Huete, Miguel Anxo García Álvarez, César Gilolmo, Jesús Gómez Amor, Jorge L. González Fernández, Julio Antonio González García, José Gutiérrez Terrazas, Adolfo Hernández Gordillo, Florencio Jiménez Burillo, Cristóbal Jiménez Jiménez, Annette T.Kreuz, Francisco Javier Labrador, José Carlos León Jarriego, Jesús Ramón Loitegui, Roberto Longhi, Aquilino Lousa, Araceli Maciá, Emiliano Martín, María Angeles Martínez Esteban, José Joaquín Mira, Luis Montoro, José Muñiz, Nicomedes Naranjo, Conrado Navalón, José Ignacio Navarro Guzmán, Luis De Nicolás, Soledad Ortega Cuenca, Pedro

Pérez García, Marino Pérez Álvarez, Félix Pérez Quintana, José Luis Pinillos, José Antonio Portellano, José María Prieto, Ismael Quintanilla, Francisco Ramos, Jesús Rodríguez Marín, Carlos Rodríguez Sutil, José Ignacio Rubio, Carlos Samaniego, Aurelia Sánchez Navarro, Javier Urta, Miguel Angel Vallejo y Jaime Vila.

Diseño y Maquetación

Juan Antonio Pez Martínez

Redacción, administración y publicidad

Juan Antonio Pez Martínez
Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos
C/ Conde de Peñalver, 45-5^o Izq.
28006 Madrid - España
Tels.: 91 444 90 20 - Fax: 91 309 56 15
E-mail: papeles@correo.cop.es

Impresión

Intigraf S.L.
C/ Cormoranes, 14. Polígono Industrial La Estación.
28320 Pinto Madrid

Depósito Legal

M-27453-1981 / ISSN 0214-7823

De este número 27 Vol. 3 de Papeles del Psicólogo se han editado 47.700 ejemplares.

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados.

Papeles del Psicólogo está incluida en Psycodoc y en las bases de datos del ISOC (Psedisoc), del DOAJ (Directory of Open Access Journals) y en IBECs y . También se puede consultar en la página WEB del Colegio de Psicólogos:

<http://www.cop.es>

PRESENTE



principios de este año ha sido publicada por el Ministerio de educación la Ley Orgánica de Educación (LOE) que se implantará en los próximos años, y que nace con la preocupación fundamental de ofrecer una educación capaz de responder a las necesidades cambiantes y las nuevas demandas que se plantean en nuestra sociedad. Esta aspiración de lograr que la educación sea un instrumento de mejora de la sociedad y de la vida de sus individuos no constituye en sí misma algo novedoso, ya que se ha mantenido constante y ha dado lugar a una importante evolución de los distintos sistemas educativos y formativos a través de distintas fases en cada una de las cuales se ha tenido que dar respuesta a los retos prioritarios de cada momento histórico y social. Esta evolución, que a nivel legal se ha logrado a través de sucesivas leyes, ha traído consigo avances fundamentales para toda la sociedad.

Por ejemplo, el concepto de aprendizaje fue objeto de importantes cambios al largo del siglo pasado, como lo prueba la ingente cantidad de investigación educativa y la práctica subyacente. De un primer concepto "mecanicista", asociado a lecturas comportamentalistas, confinando el aprendizaje a un proceso de adquisición de respuestas, han surgido, progresivamente, concepciones más dinámicas del acto de aprender (Mayer, 2004).

El alumno entendido, en la primera mitad del siglo XX, como una mera máquina de adquisición de respuestas, pasa, posteriormente, a considerarse como un procesador de información que recibe, transforma, utiliza y recupera información. Más tarde, especialmente, en la década de los noventa (del siglo pasado), el alumno asume un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él es el artesano, el verdadero actor del proceso, pasando a ser entendido como un constructor activo de conocimiento.

Siguiendo esta lógica, el proceso de construcción de significados se constituye como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje de los contenidos, conceptos, explicación de fenómenos físicos o sociales, normas y valores, ocurre cuando, y solo cuando, el alumno es capaz de atribuirles un significado personal. Bajo este presupuesto, el foco del aprendizaje, antes centrado en el profesor y en sus metodologías instruccionales, pasa ahora a los conocimientos que el alumno va construyendo y hacia las dimensiones cognitivas, motivacionales y de comportamiento por él activadas en su actividad de aprendizaje (Rosário y Almeida, 2005).

Considerar al alumno como el principal responsable del aprendizaje, no significa que "todo tiene que dársele hecho", más bien que "todo tiene que ser hecho por él (y con él)". Así, para progresar en la escuela, como en cualquier ámbito de la vida, es necesario actuar, cuestionar, comprender y transformar; en una palabra, ¡trabajar!

Del alumno se requiere el primer paso para que estudiar y aprender sea una actividad substantiva y transformadora del sujeto, en tanto que cambia su comprensión de la realidad. A la escuela cabe el papel decisivo de "crear las condiciones para que el estudiante sea capaz de construir significados", y no sólo de adquirir contenidos, y de promover el desarrollo de las competencias necesarias para construir aprendizajes significativos (actuar, comprender, cuestionar, transformar, autorregular, etc.). De los padres se espera, al menos, que "hagan ver" a los hijos la importancia de estudiar, posibilitándole las condiciones físicas y psicológicas para que el estudio sea posible, y acompañándoles tanto en los progresos como en las dificultades. El profesor, la familia y el resto de personas implicadas en la educación son así llamados a desempeñar un papel mediador entre el niño y la cultura.



Sin embargo, los hechos contradicen a todas esta teoría. Los alumnos que acceden a la Universidad presentan, en general, una serie de características que nada tienen que ver con las predicciones derivadas de los nuevos enfoques, teorías y leyes educativas.

En primer lugar, son notables las lagunas con las que muchos estudiantes llegan, e incluso terminan, la Universidad (Armengol y Castro, 2003-2004). Pero los déficits no son únicamente a nivel de conocimiento, sino también, y sobre todo, en relación a la calidad de los mismos. Así, se encuentran lagunas importantes en cuestiones tan básicas como comprender un texto de forma crítica o argumentar, o tomar apuntes, reflejándose en distintos estudios datos tan alarmantes como los siguientes: (1) el 70% toma apuntes de forma reproductiva y no tiene estrategias para hacerlo de otro modo (Barberá, Castelló y Monereo, 2003); (2) falta de predisposición y competencias hacia el aprendizaje profundo de textos científicos (Mateos y Peñalba, 2003); (3) resultados bastante mediocres en las habilidades de pensamiento crítico y argumentación (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003), (4) preocupación de los profesores por su incapacidad por aplicar o utilizar sus conocimientos en otros contextos (Pérez y Carretero, 2003).

En segundo lugar, la mayor parte de los alumnos no llegan con las capacidades necesarias para aprender autónomamente, resaltándose importantes lagunas en relación con su forma de aprender y con el control de las variables que intervienen en su aprendizaje. Así, la forma de aprender de muchos alumnos universitarios está caracterizada por un bajo nivel estratégico, reflejo de no haber desarrollado las aptitudes específicas acordes con un aprendizaje profundo.

En tercer lugar, los alumnos universitarios presentan unas concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, superficiales en la mayoría de los casos (Monereo y Pozo, 2003; Martí, 2003). La mayor parte de ellos presentan unas concepciones epistemológicas sobre el conocimiento que se reducen a su consideración como reproducción. Esta concepción superficial del aprendizaje afecta a todas las dimensiones de su labor como estudiante.

Por tanto, hay algo en las leyes de educación obligatoria, o en la forma en que se lleva a cabo, que no conduce a los resultados educativos esperados. Es indudable que los esfuerzos por mejorar la formación de nuestros jóvenes no acaban de dar los frutos deseados. Los datos aportados repetidamente por los informes PISA así lo atestiguan. Entonces, ¿qué ocurre?

En este monográfico, se presentan una serie de trabajos realizados por profesores e investigadores de

nuestra universidad cuyo fin último es el de promover alguna discusión acerca de qué se puede hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos de nuestras escuelas, institutos y universidades y cómo mejorar las condiciones, personales y contextuales, que promuevan mejores competencias para aprendizajes autónomos futuros.

REFERENCIAS

- Armengol, C. y Castro, D. (2003-2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Barberá, E., Castelló, M. y Monereo, C. (2003). La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 111-116). Madrid: Síntesis.
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.
- Mayer, R.E. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Pérez, M. L., y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Rosário, P. y Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. En G. L. Miranda y S. Bahia (Org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.

José Carlos Núñez

Julio Antonio González-Pienda

Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo

REFLEXIONES SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (L.O.E.): "DEL DICHO AL HECHO..."

Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach y Susana Rodríguez Martínez
Universidad de A Coruña

Probablemente, la falta de motivación académica de muchos estudiantes se ha convertido en uno de los factores centrales que pueden explicar algunas situaciones problemáticas que se están viviendo en la educación escolar. Y es que la desmotivación de los alumnos puede ser tanto una consecuencia de los cambios y transformaciones que ha sufrido la sociedad en los últimos años y que el sistema educativo todavía no ha sido capaz de asumir, como también un factor desencadenante de ciertos problemas y conflictos que se producen en los centros escolares. En este artículo se reflexiona sobre algunas de las variables que más contribuyen a la motivación (o desmotivación) de los estudiantes de las escuelas e institutos de nuestro país.

Palabras clave: Motivación, aprendizaje académico, fracaso escolar.

Probably, the lack of academic motivation of many students has become one of the central factors that can explain some problematic situations that are being lived in the academic education. It could be that the lack of motivation of the students can either be a consequence of the changes and transformations that society has undergone in the last years, and that the educational system has not still been able to assume, or a leading factor of certain problems and conflicts that take place in schools. In this article, it is reflected on some of the variables that more contribute to the motivation (or lack of motivation) of the students of primary and secondary schools of our country.

Key words: Motivation, academic learning, scholastic failure.

Diferentes estudios e informes realizados sobre la situación de nuestro sistema educativo, especialmente el Informe PISA, sitúan a nuestros alumnos en el furgón de cola de la OCDE en lectura, escritura y matemáticas. Si a esto le añadimos que en torno al 25% de los estudiantes no consiguen acabar la educación secundaria, está claro que el panorama no parece demasiado prometedor respecto al presente y al futuro inmediato de nuestro sistema educativo. Aunque nos encontramos ante una problemática muy compleja y diversificada que afecta al nivel de conocimientos de los alumnos, a su rendimiento académico, a cuestiones organizativas de los centros, a problemas de disciplina, a la falta de motivación e interés de los alumnos, etc., es obvio que debe haber algunos factores que han contribuido, de una u otra forma, a que se llegara a esta situación.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en el pleno del Congreso de los Diputados el 15 de diciembre de 2005, constituye un marco normativo que debe contribuir a que se vayan solucionando muchos de los problemas que tiene nuestro sistema educativo y se logren unos niveles óptimos de calidad en la educación. Aunque esto va a depender de otros muchos factores que se escapan a la propia ley, lo prioritario es averiguar si la propuesta le-

gislativa contempla y enfoca adecuadamente las causas y las vías de solución para los problemas más graves que tiene actualmente la educación.

El coordinador del Informe PISA de la OCDE, Andreas Schleicher, afirmaba en una entrevista realizada a finales del 2005 que "el éxito del sistema educativo está en lograr una mayor motivación en el alumnado. El estudiante debe aprender que lo que estudia no sólo sirve para la escuela, sino que le abrirá nuevas oportunidades en el futuro". Por eso, una de las fuentes motivacionales más importantes es la necesaria conexión que tiene que existir entre lo que se enseña en la escuela y lo que acontece fuera de ella. Cuanto mayor relación vean los estudiantes entre lo que aprenden y el mundo real, más sentido tendrá para ellos el trabajo académico, más interés tendrán por aprender y más placer les producirá (Stipek y Seal, 2004).

Probablemente, la falta de motivación académica de muchos estudiantes se ha convertido en uno de los factores centrales que pueden explicar algunas situaciones problemáticas que se están viviendo en la educación escolar. Y es que la desmotivación de los alumnos puede ser tanto una consecuencia de los cambios y transformaciones que ha sufrido la sociedad en los últimos años y que el sistema educativo todavía no ha sido capaz de asumir, como también un factor desencadenante de ciertos problemas y conflictos que se producen en los centros escolares.

En el preámbulo de la LOE se afirma que la responsabilidad del éxito escolar de los alumnos no sólo recae sobre

ellos, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros educativos, las administraciones educativas y, en último término, sobre la sociedad, responsable última de la calidad del sistema educativo. Por eso, se debe realizar un esfuerzo compartido de todas las partes implicadas. Se añade, además, que los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes.

¿Es suficiente el esfuerzo para crear esos entornos ricos, motivadores y exigentes? Aunque es evidente que los centros, el profesorado y los propios alumnos tienen que poner el empeño suficiente para lograr esos entornos de aprendizaje, también es verdad que la realidad y algunas experiencias precedentes en legislación educativa, especialmente la LOGSE, demuestran que no basta con hablar de entornos de aprendizaje motivadores, ricos, exigentes, etc. para que eso se convierta automáticamente en realidad.

Es más, si partimos de la situación actual, la sensación generalizada es que tanto los centros educativos como lo que se enseña y aprende en ellos no tienen mucho de ricos, tienen muy poco de motivadores y casi nada de exigentes. De hecho, muchos profesionales de la educación consideran que los estudiantes aprenden cada vez menos y tienen cada vez menos interés por aprender (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Pero ese desinterés se dirige sobre todo a aquellos contenidos que se enseñan en las aulas mediante unos métodos de transmisión que, en muchos casos, no generan ningún entusiasmo en la mayor parte de los estudiantes. Es más, estos métodos de enseñanza han cambiado relativamente poco a lo largo de los años y, en el mejor de los casos, son cambios insignificantes si los comparamos con los profundos cambios culturales que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas. Bajo estos planteamientos, estamos ante un primer problema motivacional vinculado a los contenidos y a su enseñanza.

LOS CONTENIDOS Y SU ENSEÑANZA

Aunque todos los humanos nacen con deseos de aprender y con ganas de descubrir el mundo que les rodea, las experiencias positivas asociadas al aprendizaje van disminuyendo progresivamente a medida que los niños van ingresando en la escuela. Las experiencias de aprendizaje que en los primeros años eran algo divertido y apasionante se convierten después de unos años en la escuela en experiencias generalmente monótonas, aburridas, e incluso, en ocasiones, desagradables. Por tanto, algo tiene que suceder para que unas personas con deseos de aprender y con gran entusiasmo a la hora de enfrentarse a una tarea, después de un cierto tiempo en nuestras aulas, vayan per-

diendo progresivamente esas ganas y deseos de aprender.

Entonces, la pregunta que nos podemos plantear es la siguiente, ¿por qué razón un amplio número de alumnos no quieren estudiar o no les interesa para nada lo que se enseña en la escuela? Desde luego, por lo menos una parte de la respuesta a esa pregunta tiene que ver con la escasa utilidad que ven los propios estudiantes a lo que se les enseña. La opinión generalizada es que lo que aprenden en la escuela poco tiene que ver con sus vidas, con sus intereses, con sus preocupaciones y con sus inquietudes. Los conocimientos que se enseñan en la escuela son, en la mayor parte de los casos, muy teóricos, alejados de la realidad y con pocas posibilidades de aplicación; es lo que los expertos denominan "*conocimiento inerte*" y que tiene efectos muy negativos sobre la motivación.

Por tanto, si queremos estimular en los alumnos el deseo de aprender, lo primero que tenemos que hacer es tratar de relacionar lo que enseñamos en las escuelas con el mundo real, es decir, darle un sentido, un significado y una utilidad a lo que se enseña. Cuanto más aprecien los estudiantes ese vínculo y relación entre la vida real y lo que se enseña en el aula, más interés tendrán por aprender y mayor satisfacción les producirán esos aprendizajes. Y otra cuestión muy importante, lo que se enseña debe mirar directamente a lo que se aprende, es decir, si queremos lograr que nuestros alumnos comprendan lo que se les enseña, hay que tener siempre presente que el aprendizaje tiene unos límites y unos ritmos; y generalmente, la cantidad es uno de los principales enemigos de la calidad, con lo cual enseñar muchos contenidos suele conducir casi siempre a un aprendizaje reproductivo y de baja calidad.

Aparte de los contenidos que se enseñan, está también el problema de cómo se enseñan. En general, los profesores suelen centrar sus actividades en la transmisión y evaluación de los conocimientos, y en ambos casos siguen vigentes los mismos procedimientos desde hace varias décadas. En estos casos, aunque han cambiado enormemente los medios a través de los cuales las personas pueden descubrir y asimilar información, la transmisión de conocimientos en la escuela sigue siendo prácticamente igual que siempre. Por otro lado, dado que el centro de interés a nivel educativo ya no es la enseñanza y el profesor, como sucedía antes, sino que es el aprendizaje y el alumno, los principios del aprendizaje deben convertirse en el punto de referencia fundamental que guíe la actividad docente. Todo esto implica modificaciones sustanciales en la forma de enseñar, en las relaciones interpersonales, en la manera de abordar las diferencias individuales entre los alumnos, etc., pero la realidad nos indica que esos cambios aún no se han visto plasmados totalmente dentro de nuestro sistema educativo.

EL ALUMNO

Además de los aspectos relacionados con los contenidos y su enseñanza, no hay que olvidar que los cambios que se han producido en los últimos años en la educación han supuesto modificaciones importantes en cuanto a la manera de entender el aprendizaje y también con respecto al papel desempeñado por el alumno dentro de ese proceso. El centro de atención ya no es el profesor y la enseñanza, sino que el principal papel protagonista lo pasa a desempeñar el alumno y el aprendizaje, concebido este último no como un proceso de reproducción mecánica de lo que se enseña, sino como un proceso de construcción de conocimientos. Bajo esta perspectiva, también la motivación deja de contemplarse exclusivamente como algo externo al alumno, como una especie de entidad que debe estar presente en cada tarea, como algo que puede dispensarse de modo dosificado por el profesor, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno. Por tanto, aquí estamos ante un nuevo problema motivacional, en este caso vinculado personalmente con el alumno.

Del mismo modo que los enfoques constructivistas sobre el aprendizaje consideran que es el alumno el que, en último término, le da sentido y significado a lo que aprende a través de un proceso de construcción personal, al hablar de motivación se puede afirmar, como ya hemos indicado, que la motivación es algo propio, interno al propio estudiante, con lo cual también aquí es el alumno el que al final decide interesarse o no, implicarse o no, entusiasmarse o no, ante una determinada tarea de aprendizaje. Pero esta decisión que toma el alumno no es algo tan simple como puede parecer, sino que requiere como mínimo de un cierto equilibrio personal entre tres factores que son considerados por los expertos los tres pilares básicos en los que asienta la motivación académica: las creencias de autoeficacia y las percepciones de control, las razones y metas personales, y las emociones que provocan las situaciones de aprendizaje.

Bajo estas consideraciones y en sintonía con los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar, es preciso reformular el sentido de la motivación académica y, sobre todo, reconducir el modo de influir y actuar sobre ella. La clave está en ayudar al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para su convivencia con los compañeros y para la vida en general (Beltrán, 1998). De hecho, está comprobado que los estudiantes automotivados no sólo aprenden más sino que muestran unos niveles más altos de comprensión y recuerdo de la información. Además, el disfrute del trabajo académico suele asociarse con unos menores niveles de ansiedad y angustia en el contexto escolar. Si logramos esto, estaremos estimulando con to-

da seguridad el deseo de seguir aprendiendo en nuestros alumnos, una actitud que el filósofo, psicólogo y educador John Dewey planteó, hace más de medio siglo, como una de las grandes metas de la educación.

FACTORES SOCIO-CULTURALES

Pero la falta de motivación tiene también otros determinantes más allá de los factores vinculados al enseñante y al aprendiz. Se trata de factores que están situados a otro nivel, probablemente más fáciles de enumerar pero mucho más complejos a la hora de intentar actuar sobre ellos. Nos referimos a determinantes de tipo cultural, relacionados con cambios profundos que se han producido en nuestra sociedad en los últimos años y que tienen que ver con la forma de vida, las relaciones familiares, las nuevas tecnologías, los valores predominantes, las relaciones interpersonales, etc. Estos factores de naturaleza sociocultural añaden una nueva dimensión a la forma de abordar la falta de motivación de los estudiantes, lo cual nos introduce ante un nuevo problema motivacional distinto a los anteriores.

Actualmente, la educación no se reduce exclusivamente a la influencia de la familia y la escuela como sucedía hace años. De hecho, la escuela ha dejado de ser la fuente principal y exclusiva de conocimiento. Hay otras vías y otros agentes educativos con una influencia mucho más poderosa y determinante que la que puede ejercer el mundo de la escuela y de la familia, entre otras cosas porque utilizan recursos mucho más eficientes para despertar el interés y entusiasmo de los más jóvenes, e incluso también de los no tan jóvenes. El mundo sin fronteras y globalizado ilustra claramente el impacto que tiene en nuestras vidas la era de las telecomunicaciones, donde la televisión e Internet son probablemente los medios más poderosos y más influyentes. Es más, algunos expertos (ver p.ej., Seoane, 1998) consideran que Internet más que una tecnología y un producto que está a disposición de la sociedad actual es algo que la representa, una especie de maqueta o modelo de la sociedad en la que vivimos.

Por tanto, los cambios más importante a nivel social y cultural de los últimos años están directa o indirectamente relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación. Esta revolución tecnológica ha generado una forma diferente y rápida de comunicarse y de acceder a la información, provocando cambios importantes en el ámbito laboral, en las relaciones humanas, y en la forma de aprender. Dado que el principal recurso que manejan las nuevas tecnologías es la información, pasan a convertirse en un instrumento educativo de primer orden y, además, suelen despertar un enorme interés para la mayoría de los estudiantes convirtiéndose

en una fuente de motivación importante. El poder de fascinación y atracción que tiene todo lo relacionado con las nuevas tecnologías es algo que la educación no debe desaprovechar.

De todas formas, no vayamos a caer en la ingenuidad de pensar que las nuevas tecnologías pueden ser el recurso mágico que va a cambiar radicalmente la educación o va a solucionar sus principales problemas. Hay que convencerse de que sólo son un instrumento al servicio de algo, con lo cual la clave del impacto de las nuevas tecnologías sobre la educación hay que buscarla en el modelo educativo que está detrás de su utilización y, por supuesto, de quien dirija su uso (Beltrán, 2001).

Así, las nuevas tecnologías pueden estar al servicio de un modelo pedagógico centrado en la enseñanza y el profesor, en el cual el aprendizaje es concebido como una reproducción mecánica de la información, o por el contrario, estar en consonancia con un modelo mucho más flexible, más orientado hacia el alumno y su aprendizaje, en el cual este se concibe como un proceso de construcción de significados. Que las nuevas tecnologías se usen en base a uno u otro modelo educativo implica aprovechar o no un instrumento con enormes posibilidades y con un poder motivacional increíble.

Las experiencias anteriores en legislación educativa nos han demostrado que no hay posibilidad de cambio si el profesorado no se identifica ni se implica en la aplicación de los principios derivados de la misma. Es más, uno de los grandes fracasos de la LOGSE, que la han hecho bastante impopular, fue el no conseguir implicar de lleno al profesorado, entre otras razones porque no sólo era demasiado intervencionista respecto a sus actividades docentes sino que, además, no fue capaz de contemplar que el desarrollo de una ley no puede establecer un único camino para lograr unos objetivos, sino que es necesario ofrecer una mayor autonomía organizativa y docente que permita atender a las peculiaridades y características específicas de cada contexto de aprendizaje.

Por ello, dado que el éxito o el fracaso de la LOE va a depender en buena medida de los propios docentes, incide especialmente en el desarrollo de propuestas dirigidas a su formación y al reconocimiento social a su labor. Favorecer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras son, junto con el apoyo a actividades formativas dirigidas a la investigación e innovación educativa, algunos de los pilares fundamentales de la formación permanente del profesorado que contempla la LOE.

Todas estas propuestas y, especialmente, aquellas vinculadas con el profesorado llegarán a buen puerto si las distintas administraciones educativas ponen suficiente empeño y los recursos necesarios, pero también si todos

los implicados en la educación tienen el optimismo, el interés y la voluntad necesarios para cambiarla. Por tanto, de igual modo que en otras leyes precedentes, en la LOE hay muchos aspectos positivos, pero todo va a depender de cómo se articule su desarrollo y, sobre todo, si va acompañada de un proyecto de financiación real que nos vaya acercando progresivamente a la inversión media en educación de los países de la OCDE.; aunque esto último, si atendemos al informe PISA 2003, no parece que sea el único ni el más importante de los indicadores que determinan la calidad de un sistema educativo. Quizás el cómo se haga la inversión y qué recursos se prioricen es lo que condiciona, en gran medida, su rentabilidad.

Además, dado que una parte muy importante del éxito de un sistema educativo reside en conseguir una mayor motivación en los alumnos, la sugerente propuesta de Brophy (1998) de "llevar las clases a los alumnos", ofreciéndoles oportunidades de aprender y de reconocer la importancia de los verdaderos aprendizajes para sus vidas, complementada con la idea de "llevar los alumnos hasta las clases", exigiéndoles que se esfuercen y se impliquen en las tareas de aprendizaje, constituye un marco de referencia adecuado para lograr esos entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes de los que habla la LOE en su preámbulo y que pueden ser indicadores esenciales del éxito o fracaso en la aplicación de la ley.

Si eso se consigue, todos nos podremos felicitar de su éxito; si por el contrario, sus propuestas no logran cambios sustanciales en la educación seguiremos diciendo que "del dicho al hecho hay un buen trecho".

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp.39-54). Málaga: Aljibe.
- Beltrán, J. (2001). La nueva pedagogía a través de Internet. *Conferencia inaugural del Primer Congreso EDUCARED*, Madrid.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Seoane, J. (1998). *Comparecencia en la Comisión Especial sobre Redes Informáticas del Senado*. Madrid: Diario de Sesiones del Senado.
- Stipek, D. y Seal, K. (2004). *Mentes motivadas. Cómo educar a tus hijos para que disfruten aprendiendo*. Barcelona: Paidós. (Edic. orig., 2001).
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Infocop Online*, (http://www.infocop.es/view_article.asp?id=819&cat=38)

EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO MEDIO Y META DE LA EDUCACIÓN

José Carlos Núñez*, Paula Solano*, Julio A. González-Pienda* y Pedro Rosário**

*Universidad de Oviedo. **Universidad de Minho (Portugal)

En la actualidad, en los comienzos del siglo XXI, las principales necesidades a las que deben dar respuesta el sistema educativo y las leyes que lo amparen, y a las que trata de dar respuesta en la LOE son básicamente dos. Por un lado, proporcionar una educación de calidad a todos los niveles del sistema educativo, lo que conlleva la necesidad de asumir un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo de todo el alumnado y lograr que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades. Por otro lado, actualmente, más que nunca, la educación debe preparar adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven. En este artículo se aborda este tema central a todos los niveles educativos, analizando, principalmente, qué implica estar capacitado para un aprendizaje autónomo y cómo promover dichas competencias en el aula.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado.

Nowadays, at the beginning of the XXI century, the main needs to be fulfilled by an educational system and the laws that support it, and which the LOE expects to meet, are basically two. On the one hand, the first need is to provide with a high quality education to all the educational system levels; which means the need to assume an important challenge: to achieve academic success for young people; this idea basically means to improve the educational level of all students, and to obtain the highest development of all their abilities. On the other hand, nowadays, more than ever, education must prepare appropriately people both to live in the new society of knowledge and to face the challenges derived from it. In this article, we tackle this main topic to all the educational levels; we essentially analyze what to be prepared for a self-governing learning means, and how to promote these competences in the classroom.

Key Words: Self-Regulated Learning

En la actualidad, en los comienzos del siglo XXI, las principales necesidades a las que deben dar respuesta el sistema educativo y las leyes que lo amparen, y a las que trata de dar respuesta en la Ley Orgánica de Educación (LOE) son básicamente dos. Por un lado, proporcionar una educación de calidad a todos los niveles del sistema educativo, lo que conlleva la necesidad de asumir un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo de todo el alumnado y lograr que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades. Por otro lado, actualmente, más que nunca, la educación debe preparar adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven.

Para lograr dar respuesta a estas necesidades, la LOE parte de unos principios fundamentales que se refieren principalmente a estas exigencias; la dirección funda-

mental en la que se centra esta nueva ley de educación se refiere a la necesidad de concebir la formación como un proceso permanente, fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este aspecto se considera tan importante que la LOE concede al aprendizaje permanente un artículo específico del Título Preliminar.

Esta concepción del aprendizaje permanente y la necesidad de lograrlo en todos los niveles educativos está presente en todos los niveles educativos. En concreto, actualmente la Universidad española está inmersa en un proceso de convergencia estructural en relación con los demás países europeos, en lo que se ha denominado "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), lo que conlleva una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo pero, sobre todo, entraña la aceptación de un nuevo paradigma educativo (Michavila, 2001).

Este nuevo enfoque no sólo abarcará al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a la evaluación y al mantenimiento de la calidad de los aprendizajes superiores, y que implicará una reestructuración en la Universidad a dos niveles íntimamente relacionados. Por un

Correspondencia: José Carlos Núñez. Dpto. De Psicología. Universidad de Oviedo. Plza. Feijoo, s/n. 33003 Oviedo. España. E-mail: jcarlosn@uniovi.es

lado, el nivel legal y administrativo, ya que la integración del sistema universitario español en el EEES requiere de propuestas concretas que desarrollen los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidas en la LOU. Por otro lado, a nivel paradigmático o de conceptualización, el EEES supone una nueva visión de la enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario recogiendo el cambio de paradigma educativo que se está produciendo a nivel general en la educación como resultado de todas las nuevas características de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje (González y Wagenaar, 2003).

Este nuevo paradigma pivota sobre un elemento esencial: lograr que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Así, en este nuevo modelo educativo, tanto en la universidad como en los niveles educativos anteriores, se destaca la necesidad de poner el acento en la *implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje así como la necesidad de que los estudiantes sean capaces de aprender de forma autónoma*. El eje vertebrador de la nueva educación se puede resumir en la necesidad de capacitar a la persona para el *aprendizaje autónomo y permanente*. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos y asuma un nuevo paradigma que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acción más adecuadas a las características de los nuevos tiempos, formando en aquellas competencias y capacidades que permitan conseguir un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida.

HACIA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y PERMANENTE

En el campo de la Psicología de la Educación, este objetivo tiene sus fundamentos en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende (Cochram-Smith, 2003). Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de *aprender a aprender* (Martín, 2003; Pozo, 1990), o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002). El rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo busque ayudar a los

alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida remite a la necesidad de dotar de competencias para *aprender a aprender*. Como señalan Pozo y Monereo (2002, p. 11) "si tuviéramos que elegir un lema, un *mantra* que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado [...] entre educadores e investigadores [...] sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender". De forma más particular, esta cualidad del aprendizaje queda recogida en una de las líneas de investigación principales en la Psicología de la Educación actual: la *autorregulación del aprendizaje*.

El constructo de *aprendizaje autorregulado* se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Se define como "un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos" (Rosário, 2004, p. 37), y hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales (Zeidner, Boekarts y Pintrich, 2000). Bajo esta perspectiva, se desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990). Así, el aprendizaje autorregulado busca explicar "cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática" (Zimmerman, 2001, p. viii).

Las características fundamentales de estos alumnos que se autorregulan manifiestan que éstos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados (Pintrich y Schrauben, 1992), siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzano, 1990). Para lograrlo, la autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz que ocurre en

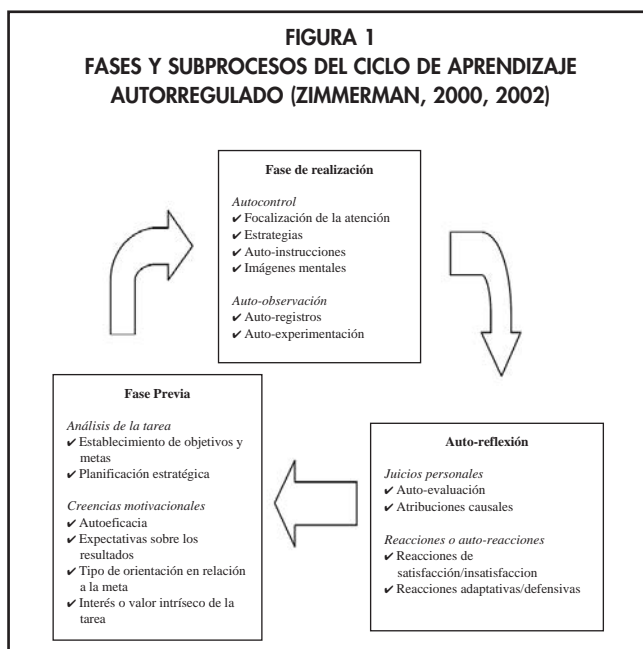
tres fases principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000) (ver Figura 1). Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no solo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

La fase previa del modelo cíclico de autorregulación es caracterizada por Zimmerman (1998) en cinco tipos de aspectos o creencias. El *establecimiento de objetivos* concretiza la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje (Locke y Latham, 1990). Existe evidencia del aumento de resultados escolares en alumnos que establecen objetivos próximos para las tareas, tales como subdividir los contenidos a estudiar en un determinado tiempo. La literatura describe que los alumnos con objetivos orientados al aprendizaje están más centrados en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales, y tienden a aprender más eficazmente que los alumnos con objetivos centrados en la realización. La *planificación estratégica* consiste en la selección por parte del alumno de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están afectadas por muchas creencias personales tales como la percepción de autoeficacia, el *tipo de objetivos escolares*, o el valor atribuido por el alumno a la tarea (Rosário, 2004). La *percepción de autoeficacia* -las creencias personales de los alumnos sobre su capacidad para aprender o alcanzar determinados niveles de realización escolar- es una de las variables más significativas en esta fase previa, ya que condiciona el nivel de implicación, y habitualmente los resultados escolares de los alumnos (Bandura, 1993). La última variable, denominada *interés intrínseco en la tarea*, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

La segunda fase, el control volitivo, incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje optimizando su realización escolar. Kuhl (1985) describe la focalización de la atención como la necesidad de los alumnos de proteger su intención de

aprender de los distractores que compiten con la tarea concreta de aprendizaje. Los alumnos con bajo rendimiento escolar se distraen más fácilmente de sus actividades y tienden a centrarse más en los errores cometidos, que lo alumnos que presentan un elevado rendimiento escolar (Corno, 1993; Heckhausen, 1991). "La investigación sobre el aprendizaje académico muestra que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias" (Pintrich y Zusho, 2002, p. 249). Las autoinstrucciones constituyen verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas escolares (Schunk, 1998). La investigación sugiere que las autoinstrucciones mejoran el aprendizaje de los alumnos, ya que la vocalización de los protocolos (e.g. algoritmos, fórmulas químicas) contribuye a la disminución de los errores cometidos (Schunk, 1984). La auto-monitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia (e.g. clasificaciones escolares, objetivos escolares diseñados, éxito escolar de los compañeros) (Winnie, 1995). A medida que los alumnos van adquiriendo competencias escolares, la auto-monitorización de las tareas escolares disminuye, siendo cada vez menos intencionada como consecuencia de la automatización de las rutinas en la resolución de problemas. Este hecho facilita la realización de errores, ya que los alumnos relajan la aten-

FIGURA 1
FASES Y SUBPROCESOS DEL CICLO DE APRENDIZAJE
AUTORREGULADO (ZIMMERMAN, 2000, 2002)



ción en la tarea, permitiéndose dividir la atención con tareas secundarias concurrentes.

La auto-reflexión, tercera fase, comprende cuatro tipos de procesos. La auto-evaluación de los resultados escolares es normalmente uno de los procesos auto-reflexivos iniciales, que implica la comparación de la información monitorizada con algún objetivo educativo concreto (e.g. confrontación del resultado obtenido en un ejercicio con el presentado en el manual de ejercicios). Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de auto-reflexión, ya que las atribuciones de los fracasos escolares y una competencia cognitiva deprimida, pueden traer consigo reacciones negativas y falta de implicación en el trabajo académico (Zimmerman y Paulsen, 1995; Zimmerman y Kitsantas, 1997). Las atribuciones causales, como los demás procesos descritos, son influenciados por los factores personales y contextuales (e.g. los objetivos escolares que el alumno se propone alcanzar, o el ambiente y la competitividad del contexto de aprendizaje). Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas que pueden ser alteradas, por ejemplo a través de un incremento del tiempo de esfuerzo en el estudio individual. Las atribuciones causales con el foco en la estrategia de aprendizaje ayudan también a los alumnos en la identificación de la(s) fuente(s) de sus errores y en la reorganización del perfil estratégico de su aprendizaje. Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje, normalmente presentan una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje porque evalúan sus realizaciones escolares de formas más frecuente y adecuada. Por fin, y para completar el ciclo de las fases del proceso de autorregulación, las auto-reacciones favorables promueven creencias positivas acerca de sí mismo como estudiante, incrementan su percepción de auto-eficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en las tareas escolares. Las auto-reacciones también asumen la forma de respuestas defensivas o adaptativas al aprendizaje (Rodríguez, Valle, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 2005). Las primeras se refieren a los esfuerzos para proteger la propia imagen evitando la exposición a las actividades de aprendizaje y realización (e.g. faltando a los exámenes, retrasando la fecha de entrega de los trabajos). Por el contrario, las reacciones adaptativas se refieren a los ajustes relacio-

nados con el incremento de la efectividad de los métodos de aprendizaje, alterando o simplemente modificando una estrategia de aprendizaje que no esté ayudando a alcanzar los objetivos establecidos (Pintrich y Schunk, 2002). El aumento de satisfacción personal en el aprender incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzos por aprender (Schunk, 2001). Estos procesos de autorregulación, como ya se ha comentado, son cíclicos, y en esa medida, estas fases tienden a crear un movimiento en el sentido de facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo (Zimmerman, 2002).

Resumiendo, la fase previa de la autorregulación prepara al alumno para la fase de control volitivo influenciándola. Esta, por su parte, afecta a los procesos utilizados en la fase de auto-reflexión, que interactúan con la fase previa siguiente, incrementando la calidad de los aprendizajes.

FORMAS DE PROMOVER UNA INSTRUCCIÓN QUE CAPACITE PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Simpson y sus colegas presentaron en 1997 una revisión de la literatura sobre los programas e intervenciones en el área de las competencias de estudio, eligiendo como criterio organizador la transferencia de las estrategias de aprendizaje trabajadas a otros contextos. En este sentido, presentaron una taxonomía organizada en cinco categorías generales. La primera incluía los cursos de aprender a aprender, englobando intervenciones que presentaban una naturaleza del desarrollo más que una orientación con vista a la reducción de déficits en el área de las estrategias de aprendizaje. La tipología de cursos integrada en esta categoría está orientada al desarrollo de procesos y para la promoción de alumnos autorreguladores de su aprendizaje trabajando repertorios de estrategias de aprendizaje, modificables en función de las tareas escolares específicas. Los alumnos son capacitados para identificar y utilizar estrategias apropiadas a diferentes tareas y contextos de aprendizaje. Esta orientación promueve la transferencia de los aprendizajes a otros contextos en la medida en que los alumnos desarrollen una conciencia metacognitiva de las condiciones asociadas a cada tarea específica de aprendizaje y entrenen diferentes opciones en función de sus objetivos y limitaciones contextuales. La literatura refiere que los participantes en cursos bajo el título general de aprender a aprender presentarán una mejora en su rendimiento escolar (Weinstein, 1994).

La segunda categoría descrita incluye cursos similares a los anteriores, pero centrados en un dominio de aprendizaje específico. Estos cursos presentan una orientación de naturaleza del desarrollo, entrenando la aplicación de las estrategias de aprendizaje, pero en una determinada disciplina de estudio o área de conocimiento concreto sin la preocupación de trabajar de forma intencional la transferencia de ese aprendizaje para contenidos o contextos adyacentes. Coherentemente, no se encontró evidencia de que esas competencias hubieran sido transferidas a otros dominios de estudio (Hattie, Biggs y Purdie, 1996; Simpson Hynd, Nist y Burell, 1997).

La tercera categoría incluye intervenciones puntuales, cursos de verano o programas puente entre dos ciclos de estudio (e.g. Secundaria a Universidad), orientados sobre una lógica de cubrir lagunas. Una vertiente "remediadora" es característica en estas intervenciones, focalizada en potenciar aspectos estratégicos aislados (e.g. técnicas de lectura o competencias de escritura). La investigación indica que la frecuencia de estos cursos /módulos no favorecen la transferencia de las competencias aprendidas y trabajadas a dominios adyacentes. Las explicaciones presentadas pueden estar relacionadas tanto con la duración de las intervenciones, habitualmente cursos breves, como con la baja incidencia en el entrenamiento explícito de la aplicación estratégica a otros dominios.

La cuarta categoría agrupa cursos integrando el ejercicio de las competencias de lectura y escritura; el objetivo está orientado a incrementar la eficiencia de la escritura y, como consecuencia, el éxito escolar, pero como refiere Ackerman (1993), estos programas no presentan resultados consistentes.

La quinta categoría incluye los servicios asistenciales en el área de las competencias de estudio ofrecidas por gabinetes especializados. Estos servicios son habitualmente aislados y ateoréticos, dado que no presentan un marco teórico donde las intervenciones puntuales estén ancladas, ni una evaluación que permita concluir su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos (Simpson et al., 1997).

La *inclusión curricular* es otro método, al que no se hace referencia en la tipología descrita, utilizado para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas. Los profesores y educadores que optan por esta metodología instruyen a sus alumnos en las cuestiones motivacionales y estrategias cognitivas re-

lativas a su área de contenido (Entwistle y Tait, 1992). En la revisión de la literatura sobre las diferencias intervenciones en el área de las estrategias de aprendizaje, Hattie y sus colaboradores (Hattie et al., 1996) sugieren que estos programas presentan una relación más próxima al éxito escolar cuando se trabajan en el ámbito de un contexto o dominio de aprendizaje específico. La literatura (Simpson, 1997; Hadwin y Winnie, 1996; Hattie et al., 1996) sugiere la conveniencia, la urgencia - nos atrevemos a apuntar-, de incorporar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los programas de formación de los profesores para que, posteriormente, éstas puedan ser incluidas en los respectivos currículos de áreas de conocimiento.

COMENTARIOS FINALES

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto fundamental tanto en las investigaciones como en la práctica educativa (Pintrich, 2000; Reynolds y Miller, 2003), pues ofrece respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica. Supone también un concepto unificador, ya que relaciona diferentes campos de investigación (cognición, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.) que juntos proporcionan un cuadro coherente sobre cómo un estudiante gestiona las complejas actividades inherentes al aprendizaje académico. Además, todas estas competencias de autorregulación constituyen un factor crítico para el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (Paris y Paris, 2001; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Rosário, 2004; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004; Schunk y Zimmerman, 1998). Así, además de permitir un aprendizaje autónomo y permanente, estas competencias en autorregulación posibilitan que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación, y conducta, seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, y fijarse metas y controlar su cumplimiento.

Se considera que esta capacidad de autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Nota, Soresi y Zimmeman, 2004). Por ello, Es necesario que los estudiantes lleguen a la

Universidad con esas competencias que les capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente. Sin embargo, en la actualidad se observa repetidamente que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la Universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000) y, como consecuencia, se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

A pesar de que los resultados de la investigación, y las leyes educativas vigentes, refuerzan la importancia de que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje a partir de una enseñanza sistemática e intencional, pocos profesores, en realidad, preparan a sus alumnos con esas capacidades que les conduzcan a poder desempeñar un aprendizaje personal y de manera autónoma (Zimmerman, 2002).

Por otra parte, como se ha mencionado previamente, la aplicabilidad real de las propuestas instruccionales realizadas no acaba de aportar los frutos deseados. Los avances de la investigación cognitiva, con frecuencia, no redundan en una mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y no porque las prescripciones no sean epistemológicamente válidas sino porque tales propuestas han sido formuladas al margen del propio funcionamiento de los centros y todos los elementos que lo definen (alumnos, profesores, departamentos, dirección, etc.). En la actualidad, la investigación en este campo está haciendo grandes esfuerzos por superar este hándicap y muchos investigadores han comenzado a utilizar la "investigación colaborativa" (por ejemplo, Confrey, Castro-Filho y Wilhelm, 2000), como medio para vincular la investigación cognitiva y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La idea fundamental es que la investigación cognitiva debe guiar los pasos de la reforma educativa en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje pero ello únicamente será posible si somos capaces de realizar investigación aplicada que implique a los centros en igualdad de condiciones con los equipos de investigación de las universidades y laboratorios.

REFERENCIAS

- Ackerman, J. M. (1993). The promise to learn. *Written communication*, 10 (3), 334-370.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. y Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research*, (pp. 201-219). NJ: LEA.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Blumenfeld, P.C. y Marx, R.W. (1997). Motivation and cognition. En H.J. Walberg and G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 79-106). Berkeley, CA: McCutchan Publishers.
- Cochran-Smith, M. (2003) Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 5-28.
- Confrey, J., Castro-Filho, J., y Wilhelm, J. (2000). Implementation research as a means to link systemic reform and applied psychology in mathematics education, *Educational Psychologist*, 35 (3), 179-191.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Entwistle, N. J., y Tait, H. (1992). Promoting effective study skills. Module 8, Block A. of *Effective Learning and Teaching in Higher Education*. Sheffield: Universities' and Colleges' Staff Development Agency.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final-Proyecto Piloto, Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hadwin, A. F., y Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support: A review with recommendations for implementation. *Journal of Higher Education*, 67, 692-715.
- Hattie, J., Biggs, J., y Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student learning: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer Verlag.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognitive behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control* (pp. 101-128). New York: Springer.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura*

- educativa. *Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Madrid: Síntesis.
- McCombs, B. L., y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulating learning: The self as agent in integrating will and skills. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1(1), 9-12.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-251.
- Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perry, N.E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk y Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2002) *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R., y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C (2002). Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 11-25). Madrid: Aula XXI/ Santillana.
- Reynolds, W. M. y Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. En I. B. Weiner, W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 7. Educational psychology* (pp 3-20). New York: John Wiley y Sons.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of Mathematical skills with modeling. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 137-159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Simpson, M.L, Hynd, C.R., Nist, S.L. y Burrell, K.I. (1997). College Assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9 (1), 39- 87.
- Tuckman, B.W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44 (3), 430-437.
- Weinstein, C.E. (1994). Students at risk of academic failure: Learning to Learn classes. En K. W. Prichard y R.M. Sawyer (Eds.), *Handbook of College Teaching: theory and applications* (pp. 375-474). Westport, CT:

- Greenwood Press.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). London: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, (2), 64 – 70.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. En D. H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., y Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: an invaluable tool for academic self-regulation. En P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning* (pp. 13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DOS DÉCADAS DE «INTELIGENCIAS MÚLTIPLES»: IMPLICACIONES PARA LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Luz Pérez Sánchez y Jesús Beltrán Llera
Universidad Complutense de Madrid

En el artículo se hace una revisión de la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples cuando han pasado más de veinte años de su publicación. Tiene una parte introductoria en la que se expone la naturaleza, bases, crítica y resultados de la teoría. La parte central está dedicada a comentar las aportaciones de la teoría a las variables de la Psicología de la Educación: papel del alumno y del profesor, aprendizaje y modelo instruccional. Por último, se hace una breve descripción de las aplicaciones de la teoría a la orientación, la tecnología y la educación especial.

Palabras clave: inteligencias múltiples, intervención educativa, aprendizaje autorregulado.

This article presents a review of the Gardner Theory about multiple intelligences, after twenty years from its appearance. It consists of three parts. The first is introductory and describes the nature, bases, criticism, and results of the theory. The second is dedicated to comment the contributions of the theory to Educational Psychology variables: student and teacher role, learning, and instructional model. Finally, a brief description of the theory applications to counselling, technology and special education is made.

Key words: multiple intelligences, educational intervention, self-regulate learning.

Cuatro libros han sido los protagonistas sobre la inteligencia en las dos últimas décadas del siglo pasado: *Frames of Mind*, Gardner (1983); *Beyond I. Q.*, Sternberg (1985); *The bell curve*, Herrnstein y Murray (1994); y *The emotional intelligence*, Goleman (1995). El libro de Gardner, el primero de todos, no produjo ningún revuelo especial y su impacto quedó más bien en la sombra. El libro de Sternberg levantó una fuerte polvareda porque criticó duramente las pruebas basadas en los tests de CI. El libro de Herrnstein y Murray, paradójicamente el más clásico, moviéndose en la línea tradicional psicométrica, fue el que provocó un gran debate científico y constituyó un verdadero acontecimiento editorial. En él se defendía la inteligencia como una capacidad única que se distribuye entre la población siguiendo una curva normal en forma de campana, en gran medida hereditaria, y se afirmaba, además, que gran parte de los males de nuestra sociedad se deben a conductas y capacidades de personas con una inteligencia relativamente baja. El libro de Goleman, al año siguiente, superó el éxito del libro anterior convirtiéndose en el libro de ciencia social (a pesar de ser el menos científico) más vendido de la historia. Pero, a la hora de

la verdad, y pasados los ecos de la prensa, el libro que ha dejado una verdadera huella en la sociedad y, especialmente en la Psicología de la Educación, ha sido el de Gardner que, frente a las tesis tradicionales de una única inteligencia, afirmaba la existencia de múltiples inteligencias en los seres humanos.

Gardner (1983, 1999) se ha rebelado contra una concepción monolítica y estable de la inteligencia y ha descubierto sólo dos alternativas posibles: o continuar con las ideas tradicionales de la inteligencia y de cómo debe ser medida o buscar una hoja nueva de ruta para interpretar y desarrollar lo que entendemos por este constructo. Y eligió la segunda. Ahora bien, el desafío para Gardner, y aquí aparece, como tantas otras veces la sombra del pasado de la humanidad, ya no se trata sólo de saber qué es la inteligencia o cómo la podemos desarrollar, sino de saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos queramos y podamos vivir. Después de todo, una sociedad dirigida por personas inteligentes bien podría saltar por los aires o acabar con todo el planeta. La inteligencia es valiosa, pero la personalidad es más importante (Gardner, 1999).

El descontento y la rebeldía con la interpretación psicométrica no era sólo cosa de psicólogos; anidaba también entre los neurocientíficos que recelaban de los supuestos psicológicos sobre la inteligencia y pensaban

Correspondencia: Luz Pérez Sánchez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense. Rec-
tor Royo Villanova s/n. 28043-Madrid. España.
E-mail: luzperez1@psi.ucm.es

que era más sensato pensar que el cerebro albergaba una cantidad indeterminada de capacidades intelectuales cuya relación era necesario clarificar (Pinker, 1997) Asimismo, los profesionales de la informática y de la inteligencia artificial han ido contradiciendo, con el tiempo, la presencia de una sola inteligencia de carácter general. El desarrollo de una máquina que tenga una inteligencia general parece hoy un objetivo imposible de conseguir.

En todo caso, lo que se puede afirmar es que la teoría de Gardner, en principio más en la sombra, ha acabado por alcanzar la luz del protagonismo y hoy día es la más influyente en el campo educativo. El objetivo de este artículo es revisar esta teoría y describir las diversas aplicaciones que de ella se derivan en este el campo.

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las Inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1983) ha contribuido, junto con otras, a cambiar los puntos de vista tradicionales sobre la inteligencia humana excesivamente centrados en el C.I., abriendo nuevos espacios a la intervención psicoeducativa, con la esperanza de ofrecer una educación de calidad y, sobre todo, de mejorar el funcionamiento cognitivo de los alumnos. Una visión más profunda de la teoría se puede obtener si se consultan, al menos, estas tres publicaciones del autor: *Frames of mind* (1983), *Intelligence reframed* (1999) y *The multiple intelligences after twenty years* (2005b).

Gardner ha manifestado repetidamente un profundo sentimiento de insatisfacción con la definición del poder de la mente humana reducido a la visión ortodoxa de una inteligencia única definida por el C.I. que cada 25 años parece revisarse entre los psicólogos americanos. Al igual que otros psicólogos (Guilford, 1967; Thurstone, 1939) y especialmente Sternberg (1985), -que defiende el carácter triárquico de la inteligencia- va mucho más allá de la concepción monolítica de la inteligencia, y adopta una visión pluralista que describe la competencia cognitiva en términos de un conjunto de inteligencias perfectamente definidas. Además, a diferencia de otros psicólogos partidarios de una inteligencia estable e inmodificable desde el nacimiento (Herrstein y Murray, 1994), Gardner concibe la inteligencia como algo que cambia y se desarrolla en función de las experiencias que el individuo pueda tener a lo largo de su vida. En línea con otros investigadores (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller 1980), sostiene que la inteligencia es el resulta-

do de la interacción entre los factores biológicos y ambientales y, por lo mismo, es educable. Lo mismo que otros atributos personales, la inteligencia depende de alguna manera del contexto (Brown, Collins y Duguid, 1989; Resnick, 1976), de ahí la importancia de los elementos contextuales y educativos para el desarrollo de la misma.

Gardner no sólo se aparta de la ortodoxia de la inteligencia única sino que se aparta igualmente del modo de identificar la inteligencia por medio de tests, y rompiendo con esta ortodoxia lanza su enunciado más importante al afirmar que se define mejor a los humanos diciendo que poseen una serie de inteligencias relativamente independientes que diciendo que tienen una sola inteligencia definida por el CI. Se trata pues de un enfoque racional, no apoyado en la investigación empírica y cuantitativa, sino en un análisis factorial subjetivo. Más en concreto, Gardner (1983, 1999) afirma que hay muchas maneras de ser inteligente, al menos, estas ocho: *Inteligencia lingüística*, *Inteligencia lógico-matemática*, *Inteligencia espacial*, *Inteligencia corporal-kinestésica*, *Inteligencia musical*, *Inteligencia interpersonal*, *Inteligencia intrapersonal*, e *Inteligencia natural*. Últimamente ha admitido la existencia de una más (inteligencia existencial) y tiene otras en perspectiva (Gardner 2005b). Sostiene asimismo que cada persona tiene las ocho inteligencias y la mayor parte de la gente puede desarrollar cada inteligencia en un adecuado nivel de competencia. Por último, las inteligencias funcionan habitualmente juntas de manera compleja, siempre están interactuando unas con otras. Cualquier actividad humana inteligente demuestra que en su ejecución se activan todas las inteligencias. Las inteligencias son independientes unas de otras pero actúa conjuntamente. Por ejemplo, un buen bailarín sólo puede sobresalir si tiene una buena inteligencia musical, para comprender los ritmos musicales, una inteligencia interpersonal para comprender cómo hacer vibrar al público con sus movimientos y una buena inteligencia kinestésica corporal para darle agilidad y gracia a sus movimientos y de esa manera realizarlos con éxito.

Gardner, al hablar de su teoría, dice que no sabe en realidad cuándo surgió en él esa idea. Tan sólo se fija en lo que considera recuerdos remotos e inmediatos. Entre los remotos señala su afición al piano y su extrañeza, ya de estudiante de psicología, porque en ella no hubiera lugar alguno para las artes. Pero el hecho que

le fascinó fue la descripción del neurólogo Geschwind sobre lo que ocurre cuando individuos normales o superdotados tienen la desgracia de sufrir un tumor o derrame cerebral. Y esto le llevó a trabajar durante más de 20 años en una unidad neurológica tratando de comprender la organización de las habilidades humanas en el cerebro. La eclosión teórica de la teoría fue el esbozo de un libro, nunca escrito *Kinds of Mind*, que es la clave de su teoría y que apareció luego con el nombre de *Frames of Mind*.

En el archivo de los recuerdos directos y ligados a su teoría señala Gardner, como recuerdo estrella, su trabajo en el proyecto sobre el Potencial humano a partir de una subvención de la Fundación Bernard Van Leer en 1979. A él le correspondió dentro del Proyecto escribir un libro sobre los descubrimientos llevados a cabo a lo largo de la historia sobre la cognición humana. Así nació el programa de investigación que condujo a la teoría de las IM. En él trató de rastrear los estudios de psicología, antropología, genética y cerebro a fin de determinar las capacidades humanas. Sin saber exactamente cuándo, surgió de pronto la idea de llamar a las capacidades o facultades "*inteligencias múltiples*". De hecho, confiesa que su libro *Frames of Mind* nunca hubiera tenido el éxito que tuvo si en lugar de hablar de inteligencias múltiples, hubiera hablado de talentos.

Considera, asimismo, otro momento crucial, el de su definición de inteligencia y el establecimiento de los criterios adecuados para justificarla. Es, según Gardner, lo más original de su trabajo. Gardner (1983) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valiosos en una o más culturas. Casi dos décadas después (Gardner, 1999) ofreció una definición más refinada. La define como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. El cambio significa que las inteligencias no son algo que se puede ver o contar sino que son potenciales neurales, posiblemente, que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona, su familia o sus profesores y otras personas.

Aunque, al principio, escribió el libro como psicólogo, se dio cuenta de que debía decir algo sobre las implicaciones educativas de su teoría. Así lo hizo en sus últimos capítulos. En el año 1981 tenía ya un borrador del libro.

Y también habían cuajado sus dos grandes afirmaciones sobre la definición de los seres humanos como dotados de múltiples inteligencias y del perfil diferenciador de esas inteligencias en cada uno. Nunca pensó en el éxito que iba a tener el libro *Frames of Mind* pero, recordando a Warhol, este libro le dio "*los 15 minutos de gloria*" y la conciencia de que en el futuro sería recordado como el padre de las inteligencias múltiples.

En la primera década, a partir de la publicación del libro, Gardner vio, como observador perplejo la cantidad de profesores que querían revisar su sistema educativo a la luz de las IM, manteniéndose como psicólogo aunque colaborando con éstos. Pero luego aceptó la realización de proyectos de investigación que surgieron de la teoría de las IM. El resultado más tangible fue el Proyecto Spectrum que tenía como objetivo crear una batería de medidas para determinar el perfil intelectual de los alumnos de Primaria. También fue notable su colaboración con Sternberg, el autor de la teoría triárquica y como él, superador de inteligencia única basada en el CI, al hacer un estudio sobre las inteligencias aplicadas en la escuela.

Tres actividades han ocupado su tiempo de manera especial en los últimos años. Por una parte, escribió una importante tríada: "*Mentes creativas*", "*Mentes extraordinarias*" y "*Mentes líderes*" fechas", aprovechando así el éxito de la palabra mente en el mercado. Por otra, se dedicó a profundizar en su definición de la inteligencia. Pero en la década de los 90 salió al paso de algunas malas interpretaciones de su teoría, especialmente tratando de diferenciar su interpretación de la que estaban haciendo quienes trabajaban con ella. El último aspecto de esa actividad le llevó a implicarse en la reforma educativa, especialmente desde su puesto de Codirector del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, centrado en la enseñanza para la comprensión. Todo esto le convenció de que las IM no deberían ser en sí mismas un objetivo educativo pero sí un apoyo para llevarlo a cabo mejor.

Gardner ha señalado tres objetivos de cara al futuro: una visión más amplia de la inteligencia humana, la superación de los instrumentos estandarizados de preguntas cortas sustituidos por demostraciones de la vida real o simulaciones virtuales; y que la multiplicidad de las inteligencias se utilice para una enseñanza y evaluación más efectivas. Y pone tres temas como ejemplos de esta utilización: la teoría de la evolución, la música de Mozart y el holocausto.

FUNDAMENTO E IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner sostiene que el fundamento o base de la inteligencia es doble, por una parte, biológica y, por otra, cultural. De acuerdo con las investigaciones neurológicas, diferentes tipos de aprendizaje cristalizan en conexiones sinápticas en diferentes partes del cerebro, de manera que un daño en el área de Broca se traduce en la pérdida de la capacidad para la comunicación verbal, pero no elimina la capacidad para la comprensión sintáctica. Pero la cultura también juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia (Gardner 1983). De hecho, todas las sociedades valoran diferentes clases de inteligencia. De esta forma, mientras determinadas inteligencias pueden desarrollarse en un alto nivel en determinadas personas de una cultura, esas mismas inteligencias pueden no estarlo tanto en los individuos de otra cultura.

Aunque ha sido acusado de ello, Gardner no ha basado su teoría en la pura intuición. Lo ha hecho apoyándose en una serie de criterios para determinar con fundamento lo que es y lo que no es una inteligencia. Ocho de ellas han pasado las pruebas establecidas para ello. Estos son los criterios determinantes:

Después de veinte años de elaboración de la teoría, Gardner (2005b) ha expresado algunas ideas y deseos

en relación con ella. En primer lugar, la voluntad de promover nuevas inteligencias. Su segundo deseo está relacionado con un fenómeno que le fascina, como es el de la forma en que emergen las áreas de conocimiento y cómo se configuran periódicamente, o lo que es igual, cómo se enfrenta la mente humana a los estudios interdisciplinarios. Y, por último, la evidencia biológica de las inteligencias múltiples continuamente confirmada. Las mentes y cerebros humanos son entidades altamente diferenciadas que no se casan fácilmente con la existencia de una inteligencia definida por el CI. Gardner ha confesado que si tuviera otra vida, sería feliz estudiando la naturaleza de la inteligencia con respecto a nuestro conocimiento biológico, por un lado, y nuestro conocimiento y práctica social por otro.

CRÍTICAS

La controversia no se ha hecho esperar, provocada según Gardner, sobre todo, por el nerviosismo de los psicólogos ante la propuesta de prescindir de los tests y las reservas a llamar inteligencia lo que simplemente podría seguir llamándose talentos.

El mismo Gardner se ha hecho eco de la crítica (1999) que le ha llegado desde todos los puntos de vista políticos, psicológicos y pedagógicos. Se desacredita su teoría por su carácter multicultural (abierto) y por elitista

**CUADRO 1
CRITERIOS PARA DETERMINAR UNA INTELIGENCIA**

CRITERIO	RECONOCIMIENTO
1. Aislamiento potencial por daño cerebral.	Por ejemplo, las habilidades lingüísticas pueden verse afectadas o no afectadas por derrames cerebrales.
2. La existencia de individuos prodigio, sabios y superdotados.	Estos individuos permiten que la inteligencia sea observada de forma relativamente aislada.
3. Una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones, identificables.	La inteligencia musical, por ejemplo, consiste en una sensibilidad de las personas a la melodía, armonía, ritmo, timbre y estructura musical.
4. Una historia evolutiva característica dentro de un individuo, junto con una naturaleza definible de ejecución experta.	Se examinan las habilidades de, por ejemplo, un atleta experto, comerciante o naturalista, así como los pasos para alcanzar dicha pericia.
5. Una historia evolutiva y credibilidad evolutiva.	Uno puede examinar las formas de inteligencia espacial en los mamíferos o la inteligencia musical en los pájaros.
6. Apoyo por parte los tests de psicología experimental.	Los investigadores han elaborado tareas que indican específicamente qué habilidades están relacionadas unas con otras y cuáles son discretas
7. Apoyo de los hallazgos psicométricos.	Baterías de tests revelan qué tareas reflejan el mismo factor subyacente y cuáles no.
8. Susceptibilidad para codificar en un sistema simbólico.	Códigos tales como lenguaje, aritmética, mapas y expresión lógica, entre otros, revelan los importantes componentes de las inteligencias respectivas.

(por ser de Harvard); se la considera demasiado flexible (porque acepta actividades artísticas) o demasiado rígida (porque sostiene que todo se debería enseñar de varias maneras); se le dice que va contra las normas o que impone demasiadas. Como respuesta, Gardner trata de evitar reacciones defensivas, escuchar lo que pueda haber de razonable en todas ellas y afrontar con serenidad el reto aprendiendo de los que le critican.

Una de las críticas más serias que ha recibido Gardner es que su identificación de las inteligencias ha sido más bien el resultado de una intuición que de una fundamentación comprensiva y rigurosa de la investigación empírica. Es más, se le acusa de que todavía no existe una batería de tests para identificar y medir las diferentes inteligencias. Algunos comentarios de Sternberg (1985, 1996) parecen compartir este disgusto contra la teoría de Gardner. Para los investigadores y profesores que han identificado la inteligencia como "lo que miden los tests", el trabajo de Gardner será siempre problemático. Ellos pueden invocar una larga y sustancial tradición investigadora que demuestra una correlación entre diferentes capacidades y defienden la existencia de un factor general de inteligencia. John White (1998) confiesa asimismo sus dudas sobre esta teoría señalando que no ha encontrado en los escritos de Gardner ninguna respuesta satisfactoria.

Gardner (1993) discute esa pretendida evidencia tradicional sobre el tema y dice que no es posible todavía conocer cuánto correlacionan actualmente las inteligencias. Es verdad que alguna vez pensó crear una batería de tests para, luego, determinar la correlación entre las puntuaciones en diferentes pruebas. Pero nunca ha querido apoyarse en los tests, ya que, en la práctica, conducen a la estigmatización y al etiquetado.

A pesar de la crítica, los criterios anteriormente señalados prestan suficiente base para categorizar las posibles inteligencias. En muchas ocasiones, Gardner ha llegado a reconocer que hay un elemento de juicio subjetivo implicado en su concepción de la inteligencia. Pero se trata de un juicio razonado con base empírica. De hecho, la investigación sobre el funcionamiento del cerebro continúa soportando la idea de inteligencias múltiples (aunque no sean exactamente las especificadas por Gardner).

Otra crítica frecuente relacionada con la primera, pero todavía más enconada, es la de haber llamado inteligencias a lo que en el lenguaje psicológico se han llamado siempre habilidades o talentos. El ataque va

especialmente dirigido a las inteligencias identificadas como musical y kinestésica porque se cree que son más bien talentos. Posiblemente esta licencia para llamarlas inteligencia se ha diluido en el marco del lenguaje español porque se ha traducido frecuentemente la palabra *ability* como habilidad o destreza cuando su verdadera significación es la de capacidad. La capacidad es un rasgo estable de la persona y expresa una potencialidad que predispone a la acción y cristaliza en forma de habilidades. Las habilidades son pues el resultado de la capacidad y, por lo mismo, no se pueden confundir con ella y, consecuentemente, tampoco con la inteligencia. En este contexto, la mayor parte de las inteligencias de Gardner serían pues habilidades o talentos y no capacidades. Por eso resulta peligroso retitular todos los talentos de las personas como inteligencias.

A Gardner no le asustaba esta crítica (Gardner, 2005b). También ha llegado a decir que no tendría inconveniente en seguir llamado a esas inteligencias talentos con tal de que se llamara también talento al razonamiento lógico o lingüístico. Gardner y los defensores de la teoría señalan que la inteligencia nunca ha sido rigurosamente definida, invitando así a realizar nuevos esfuerzos, aunque Gardner (1983) dice aceptar el supuesto de que ciertas capacidades humanas son inteligencia y otras no.

A lo largo de la historia de la ciencia, ningún autor se ha visto libre de las críticas. Es más, cuanto más encendidas son las críticas, más relevancia tiene el tema criticado. Gardner (2005b), lleva más de dos décadas pensando en las inteligencias múltiples y es consciente, más que nadie, de las deficiencias de su propia teoría, pero confiesa estar lejos de declarar que su teoría haya sido refutada o que en ella haya adoptado una visión nueva holista, unitaria o genéticamente determinada de la inteligencia humana.

Por eso, junto a las críticas, las sombras, hay que señalar, asimismo, los valores, las luces. Una de ellas, quizás la más destacada y significativa desde el punto de vista de la Psicología de la Educación, es haber puesto de relieve la variabilidad interindividual en el aula. Todos admiten teóricamente las diferencias individuales. Incluso las respetan. Pero pocos las cuidan y las desarrollan. El mérito de Gardner al admitir y consagrar esta variabilidad es haber recordado que hay muchas maneras de aprender, al menos tantas cuantas inteligencias humanas existen (Bransford, Brown, y Cocking, 2000). Y, por lo mismo, hay muchas formas distintas de enseñar. Al ha-

ber tantas formas diferentes de aprender y enseñar, la posibilidad de mejorar el rendimiento académico evidentemente se multiplica. Más aún, si como dice Gardner, cada alumno, a lo largo de su desarrollo, ha ido combinando, construyendo, su propia manera inteligente de aprender, al final se convierte en un ser único, y esto abre nuevas rutas a la innovación educativa de enorme trascendencia al exigir diseños instruccionales individualizados. En este sentido, las inteligencias serían las categorías aconsejables para identificar las diferencias de representación mental.

Otra ventaja de la teoría de Gardner es que tiene muchas aplicaciones directas a la práctica educativa. Lo primero que se pone de relieve es que mientras la educación tradicional estaba centrada casi exclusivamente en el desarrollo de las dos inteligencias clásicas, verbal y lógico-matemática, la teoría de Gardner pone de relieve que la educación tiene que desarrollar toda la persona y, por lo mismo, debe activar todas las inteligencias existentes. De ahí que la tarea del psicólogo educativo se ensancha y enriquece abandonando la estrechez de la consideración lógica y verbal para ampliar su campo de atención al resto de las inteligencias hasta ahora marginadas. Concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias (Gardner, 1995). Esto no implica necesariamente aumentar de forma ilimitada los contenidos del currículum. Al contrario, lo que debe hacer es seleccionar aquellos elementos del currículum que sean verdaderamente significativos dentro del contexto de la clase y abordarlos desde muchos puntos de vista diferentes. Hay que recordar que el interés de Gardner ha estado siempre en la profundidad frente a la extensión, y en la comprensión frente a la memorización mecánica de los datos. En consecuencia, el educador deberá cambiar su modelo tradicional de presentar los materiales de la instrucción. Si, como dice la teoría, cada uno de los alumnos tiene un perfil de inteligencia idiosincrásico, fruto de la combinación singular que de todas ellas ha ido haciendo a lo largo de su vida, la forma de estructurar la clase y, sobre todo, los contenidos, no podrá sustentarse en el modelo de inteligencia de la enseñanza tradicional, sino que tendrá que atender a todas para llegar al máximo número de alumnos.

Por otra parte, la teoría de Gardner ha sabido conectar con el *espíritu del tiempo* educativo que pasa por reconocer la presencia de un nuevo paradigma centrado en

el alumno y en su aprendizaje más que en la enseñanza y en el profesor (Banathy, 1984; Beltrán, 1993) y en sus derivaciones más inmediatas como son el conocimiento situado (Brown, Collins y Duguid, 1989), los estilos y enfoques del aprendizaje (Biggs, 1987), los programas de enseñar a pensar (Nickerson, Perkins y Smith, 1985), y el aprendizaje auto-regulado (Zimmerman, y Martínez Pons, 1988; González Pienda y Núñez, 1998, 2002), entre otras. La teoría se ha intensificado, además, en un momento en el que los profesores pasaban por un estado de desmoralización generalizada en su tarea dentro del aula. Los profesores se sentían desesperados a la hora de explicar las enormes diferencias individuales que se encuentran en la práctica educativa. Por eso comprenden mejor las críticas de Gardner a la inteligencia única y a los tests de C.I. Dentro de este nuevo marco, enseñar, ayudar, se inscribe en un escenario educativo más prometedor y estimulante. Como señala Gardner en uno de sus muchos prólogos (Gardner, 1994), la esencia de la teoría es respetar las muchas diferencias que hay entre los individuos, las variaciones múltiples en las maneras como aprenden; los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos y el número casi infinito de modos en que éstos pueden dejar su huella en el mundo. También ha suministrado a los educadores nuevos criterios, modelos e instrumentos de evaluación que permitan conocer con bastante exactitud lo que significa una persona desarrollada, educada, en crecimiento permanente.

Por último, la teoría ofrece recursos suficientes para que el alumno llegue a conocer su verdadero perfil intelectual y, en consecuencia, diseñar esperanzadamente su proyecto de vida porque, con la ayuda de sus profesores, será capaz de identificar las fuerzas que tiene que capitalizar y las debilidades que debe compensar, si quiere lograr su satisfacción personal y el éxito profesional en sus tareas. En resumen, las luces dibujan un cuadro prometedor de mejoras en la práctica educativa: diseños individualizados, enseñanza diversificada y enriquecida, clarificación del papel del profesor, instrumentos para la evaluación auténtica y perfiles intelectuales adecuados para el crecimiento personal.

RESULTADOS

Los defensores de la teoría, equipos dirigidos por el mismo Gardner en su proyecto Spectrum (Gardner, Feldman, y Krechevsky, 1998), hablan de que los resultados de la evaluación más rigurosa realizada hasta ahora son prometedores: se ha logrado una excelente docu-

mentación de los materiales; se ha conseguido un alto nivel de calidad en el desarrollo innovador de los instrumentos de medida para evaluar fuerzas y debilidades relacionadas con la inteligencia; se ha construido un ambiente natural, estimulante, para que el rendimiento de los niños fuera el máximo posible y se han hecho grandes inversiones de tiempo y dinero. Existen pocos precedentes de desarrollo de sistemas de puntuación que vayan más allá de los criterios lingüísticos y lógicos tradicionales y con estas condiciones.

Los resultados obtenidos son, además, razonablemente consistentes con las aspiraciones de las inteligencias múltiples. Para los niños pequeños las ejecuciones en las actividades Spectrum eran ampliamente independientes, se descubrieron fuerzas y debilidades relativas y había una correlación significativa entre ejecuciones de preescolares en las actividades de Spectrum y en las del test de Stanford Binet. Estos resultados dan algún soporte a las aspiraciones principales de la teoría pues los niños que van de tres a siete años muestran perfiles de debilidades y fuerzas relativas. Pero los datos indican también que la historia final en las IM puede ser más compleja de lo previsto, adelantando tres focos de atención para la investigación futura: la adecuación evolutiva de los materiales, el nivel de clase social y el despliegue exacto de los materiales de Spectrum en la clase.

Algunas observaciones han señalado que la teoría no puede ser desconfirmada. Pero los resultados aquí comentados indican alguna de las maneras en que se pueden desafiar los objetivos centrales. Gardner mismo (1993) ha contestado que si futuras evaluaciones no revelan fuerzas y debilidades dentro de una población, si la ejecución en diferentes actividades prueban ser sistemáticamente correlacionadas y si los constructos (e instrumentos) como el CI explican la preponderancia de la varianza en actividades configuradas para registrar inteligencias específicas, entonces la teoría tendrá que ser reformulada. Aun así, el objetivo de detectar distintas fuerzas humanas y usarlas como una base para el compromiso y el aprendizaje puede ser digno y atendible, al margen del destino científico de la teoría.

De otra parte, la teoría de Gardner ha sido recibida calurosamente por los profesionales de la educación. Al poco tiempo de su salida, comenzaron a hacerse experiencias tratando de comprobar su eficacia dentro de la escuela. Es imposible citar los trabajos, investigaciones, tesis y tesinas que se han llevado a cabo en todo el mundo tratando de poner en práctica las ideas de Gardner.

Por citar algunas, valga una muestra de las primeras llevadas cabo en los centros escolares americanos (Christison, 1996; Fogarty y Stoehr, 1996; Gahala y Lange, 1997 y Haley, 2001). En España, ha habido igualmente numerosos ensayos de la teoría. El interesado puede consultar dos centros universitarios que llevan algunos años aplicando el modelo de Gardner, Murcia y Madrid, dirigidos respectivamente por las profesoras Prieto y Pérez. En ambos casos, los resultados tienen más luces que sombras (Prieto y Ferrándiz, 2001; Prieto y Ballesster, 2003; Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006; Pérez, 2000, 2005; Pérez y Domínguez, 2000, 2005).

ALGUNAS CLAVES PSICOLÓGICAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Para entender toda la carga innovadora que tiene la obra de Gardner en el mundo de la Psicología de la Educación, convendría tener en cuenta tres pistas que explican la interpretación que hace Gardner de la educación y ayudan a entender su mirada a los problemas educativos en clave psicológica. La primera es que se considera a sí mismo un psicólogo, pero dentro de un contexto educativo. La psicología fue posiblemente la razón que le hizo cambiar su vida, cuando iba para abogado, y en ello tuvo que ver mucho su maestro Bruner con el que trabajó en la Universidad de Harvard en el Proyecto MACOS. Dentro de la psicología, y más concretamente de la psicología cognitiva y del aprendizaje, se sintió atraído por el tema del desarrollo de los niños. Quería saber cómo funciona la mente infantil. Y esto le llevó a Piaget cuyas ideas aceptó gustoso al principio, pero luego refutó advirtiendo las lagunas que había descubierto en sus investigaciones. La segunda es el proyecto Zero (Educación de las artes) en el que trabajó junto a un grupo muy distinguido de psicólogos, entre ellos Perkins, con el que luego ha codirigido el proyecto durante varias décadas dentro de la propia Universidad de Harvard. Esto le ha proporcionado un fondo de sabiduría pedagógica que se ha superpuesto a su carácter psicológico inicial. La tercera tiene que ver con su trabajo en la Escuela de Medicina de la Universidad de Boston donde ha podido encontrar suficiente base empírica para fundamentar sus intuiciones sobre el funcionamiento de la inteligencia.

Aunque Gardner no ha formulado ninguna teoría pedagógica específica, se pueden señalar algunos de los análisis más lúcidos que ha hecho como aportaciones a la Psicología de la Educación.

a) Los dilemas de la educación

Gardner (2001) ve la educación desde la perspectiva del psicólogo e investigador de la mente y del cerebro y descubre dos dilemas que afectan al *qué* y al *cómo* de la educación. El dilema del *qué* se refiere evidentemente a los contenidos. Gardner señala que si hay que enseñar todo: hechos, materias, procesos...romperíamos la espalda de nuestros estudiantes y de nuestros profesores. Además, el conocimiento se dobla hoy cada dos años y habría que multiplicar las horas de clase y no podríamos cubrir los programas.

En relación con el primer dilema, Gardner está a favor de un número limitado de asuntos realmente importantes, por ejemplo, la teoría de la evolución en biología, el sentido de la revolución política en historia, o el dominio de un arte u oficio. Pero el problema sigue siendo *cómo* enseñar para que el alumno comprenda. Para favorecer la comprensión, Gardner (1999) plantea una estrategia pedagógica diferenciada, de gran alcance, con cuatro enfoques paradigmáticos: la observación, el afrontamiento, el enfoque sistémico y el derivado de las IM. El ejemplo más claro de la observación es el de los oficios donde la relación entre maestro y aprendiz permite a éste observar de cerca al maestro y participar gradualmente en las prácticas del taller. Los museos infantiles o los museos de la ciencia son otro ejemplo. El enfoque de afrontamiento implica presentar cara a los obstáculos de la comprensión: estereotipos, memorismo...Por ejemplo, si alguien tiende a pensar de manera estereotipada se le puede animar a considerar cada acontecimiento histórico desde distintas perspectivas. El enfoque sistémico se caracteriza por ser una postura explícitamente centrada en el ejercicio de la comprensión y consiste en que los docentes formulen claramente objetivos de comprensión, tareas que demuestren su logro, y que los profesores compartan estas perspectivas con sus alumnos. Es el enfoque que un grupo de investigadores sigue con éxito en la Universidad de Harvard desde hace algunos años liderado por el Proyecto Zero. Este modelo tiene tres partes:

Vías de acceso. Hay siete vías de acceso a la comprensión de un tema que se corresponden, en gran medida, con las inteligencias múltiples. Estas vías ofrecen al alumno siete formas de comprender el material para que elija la más atractiva, familiar o productiva: narrativa, cuantitativa, lógica, existencial, estética, práctica o social.

Analogías instructivas. Las vías de acceso colocan a los

estudiantes en el centro del tema despertando su interés y deseo de explorar, sin ofrecer modos específicos de comprensión. Para ello, están las analogías instructivas basadas en materiales ya comprendidos. Por ejemplo, en el caso de la evolución se pueden encontrar analogías en la historia (los procesos sociales cambian como cambian los procesos biológicos).

Abordaje de la esencia. Las vías de acceso abren el camino, motivan; las analogías transmiten aspectos reveladores del concepto, pero la comprensión queda por abordar. Y aquí Gardner señala los dos estilos característicos de los docentes: o bien han proporcionado una instrucción explícita y han evaluado la comprensión en función del dominio lingüístico de los materiales (la evolución es...), o bien han proporcionado información abundante esperando que los estudiantes construyan de alguna manera su propia síntesis (basándote en lo que has leído, qué harías si...). También hay docentes que utilizan los dos estilos, simultánea o sucesivamente.

Ahora bien, el paso fundamental es reconocer que una persona sólo puede comprender bien un concepto y demostrarlo si puede desarrollar múltiples representaciones de sus aspectos esenciales. El objetivo último es sintetizar las diversas representaciones de la manera más exhaustiva posible. Pero esto supone dedicar tiempo suficiente a cada tema, describir cada unidad de maneras diferentes, y dirigir explícitamente las tareas a una gama de inteligencias, aptitudes e intereses diferentes.

La teoría de las inteligencias múltiples ofrece la oportunidad de examinar un tema en profundidad para determinar qué inteligencias, qué analogías, y qué ejemplos tienen más probabilidades de transmitir los aspectos esenciales de un tema al mayor número posible de alumnos. Gardner (1999, 2005a) reconoce el aspecto artesanal de la pedagogía frente a la rigidez del enfoque algorítmico. El placer de enseñar reside en esta faceta artesanal porque ofrece la oportunidad de volver a examinar un tema y encontrar nuevas maneras de transmitir sus aspectos esenciales a unas mentes distintas.

b) Papel del alumno

Durante décadas, a lo largo del siglo XX, la investigación educativa estuvo basada en el supuesto de que la mente de un niño era como una tabla rasa, en la que nada estaba escrito y sobre la que recaían las nuevas experiencias que modelaban el desarrollo del niño. Los desafíos a esta idea de tabla rasa condujeron a algunos psicólogos a explorar otras perspectivas y teorías del de-

sarrollo. Por ejemplo, Piaget (1946) se centró en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño mientras Gibson (1959) se centró en el desarrollo de perceptivo infantil. Aunque estas dos teorías eran diferentes, modelaron una nueva visión de los niños como seres activos, capaces de establecer metas, planificar y revisar.

La imagen que dibuja Gardner del niño, y del alumno en general, se deriva, en gran medida, de la teoría de Piaget que considera la inteligencia como un proceso de construcción de estructuras cognitivas cada vez más potentes. A Piaget le interesaban, más que las diferencias individuales, los principios que rigen el desarrollo mental de todos los seres humanos, es decir, la inteligencia como una propiedad universal que se desarrolla a través de etapas cualitativamente diferentes que recorren todos los niños: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y formales. El niño no es una adulto en miniatura, sino que tiene los procesos mentales peculiares de su edad, rompiendo así un viejo mito sobre la figura del niño.

Pero Gardner, influido por Bruner (1960), entendió enseguida que la inteligencia no se desarrollaba automáticamente, como pensaba Piaget. Había algo más que impulsaba y dirigía el desarrollo. Y ese factor no era otro que la cultura que seleccionaba y reforzaba las capacidades naturales de los niños. En esto, ambos recibieron la influencia de Vigotsky (1978) que demostró que la disponibilidad de herramientas y técnicas ha transformado el desarrollo humano, ampliando así la perspectiva de la inteligencia humana.

Piaget había cometido, además, algunos olvidos, centrado como estaba en la inteligencia lógico-matemática. Piaget se había olvidado de las Artes y también del mecanismo mediante el cual se produce el cambio evolutivo, las razones de la diversidad entre los individuos y, sobre todo, la forma en que la educación puede influir en el desarrollo. Asimismo, afirmaba que el desarrollo se producía en todos los ámbitos intelectuales del mismo modo y en la misma proporción, una idea que Gardner ha refutado adecuadamente.

Pero, en realidad, el impulso en la investigación de Gardner sobre los alumnos nace del fracaso que ha supuesto la aplicación de los diferentes modelos psicológicos conductistas y psicométricos al campo de la educación al concebir al sujeto como pasivo, reactivo y dependiente. Con su teoría, Gardner (1983, 1999) dibuja otro tipo diferente de alumno, activo, propositivo y autónomo que posee, en distinta cantidad, todas y cada

una de las inteligencias humanas existentes, aunque la forma en que las combina y utiliza genera un cuadro o mosaico inteligente idiosincrásico y original que lo define como único y diferente a todos los demás. Esto sintoniza con el verdadero contexto escolar donde los alumnos, a pesar del esfuerzo uniformista de los profesores se resisten a la instrucción directiva mostrando claramente su individualidad.

Siguiendo la teoría de Gardner, todo el mundo nace con todas las inteligencias, pero los alumnos que tiene el profesor en su clase, han llegado con diferentes conjuntos de inteligencias desarrolladas. Lo que esto significa es realmente importante para el diseño instruccional, pues cada niño tendrá que aprender con un conjunto único de fuerzas y debilidades intelectuales que determinan si va a ser fácil o difícil aprender lo que se le presenta de una manera determinada, es decir, siguiendo un estilo de aprendizaje específico. Es verdad que el profesor no puede acomodarse a todos los estilos diferentes de aprendizaje, pero sí puede mostrar a cada uno de sus alumnos cómo usar sus inteligencias más desarrolladas para comprender mejor una materia en la que normalmente emplea sus inteligencias más débiles.

Gardner ha defendido con ardor que el propósito de la educación es aumentar la comprensión del alumno, y no sólo su memoria. Pero esa comprensión debe llevarse a cabo teniendo en cuenta las fuerzas y debilidades de cada uno de los alumnos en la compleja red mental de las inteligencias múltiples. Y la comprensión, una vez conseguida, permitirá a los alumnos trasladarla a nuevas situaciones diferentes a la situación educativa original, incluso a nuevas situaciones de su vida. Es decir, habrá sabido transferir lo aprendido porque previamente ha sido comprendido y asimilado y no sólo adquirido de forma mecánica. La nueva visión del alumno que comprende y transfiere los conocimientos de acuerdo con el cuadro de representaciones mentales o inteligencias, personalmente construido, puede cambiar radicalmente la educación (Gardner, y Hatch, 1989).

c) Papel del profesor

Si cambia la imagen del alumno, debe cambiar igualmente la del profesor. Y si el alumno, lejos de ser interpretado en el aula como un ser pasivo, reactivo, dependiente, es visto como activo, propositivo y autónomo, el papel del profesor debe cambiar en la misma línea porque está al servicio del alumno y de su aprendizaje.

Y así ocurre en el contexto educativo configurado por las IM. El papel docente en esta clase se diferencia de manera muy marcada del docente en el aula tradicional. En el contexto tradicional, el docente se coloca enfrente del aula, expone la lección, escribe en la pizarra, hace preguntas a los alumnos y espera a que terminen sus tareas. En el aula de IM el docente, lejos de seguir un guión expositivo lineal, cambia constantemente su método de presentación, pasando del campo lingüístico al musical, de éste al lógico-matemático, y así sucesivamente con todas las inteligencias, combinándolas imaginativamente. Y lo que es más importante, el docente de las IM ofrece a los alumnos experiencias directas, lo cual puede obligarles a levantarse y moverse dentro del aula, o hacer circular algún objeto entre ellos para que el material estudiado y manipulado cobre vida, o pedir a sus alumnos que construyan algo tangible que revele su *comprensión* del tema. El docente favorece el aprendizaje cooperativo animando a sus alumnos a interactuar entre sí de diferentes maneras (en parejas, en grupos pequeños o mayores). Pero no olvida el ritmo, el tempo y las condiciones personales de cada uno. Por eso planifica tiempo suficiente para que los alumnos se dediquen a la autorreflexión, hagan trabajos a su propio ritmo o relacionen sus experiencias con los materiales que están estudiando (Armstrong, 1994).

Los profesores han estado interesados tradicionalmente por evaluar lo *qué* los niños aprenden y no *cómo* aprenden. Centrarse en cómo aprenden da al niño un enfoque comprensivo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los niños están activamente implicados en su aprendizaje y trabajan estrechamente con sus iguales y profesores para tomar decisiones y resolver problemas. De esta forma, como dice Gardner (1999), las tareas de los profesores serán duales y dualmente desafiantes. La primera es hacer comprender el gran monumento de la humanidad que son las disciplinas tradicionales y las maneras de pensar surgidas a lo largo del tiempo. La segunda, ayudar a los estudiantes a tomar un papel activo en decidir cómo abordar esa comprensión dadas sus fuerzas y debilidades intelectuales y el papel que le corresponde en este momento de la historia.

El nuevo papel del profesor, y su poder, para bien o para mal, vienen representados por lo que Gardner (1993) llama "experiencia cristalizadora" que consiste en una fuerte reacción afectiva del niño ante una situación agradable, profundamente impactante, como fue el

caso del músico Menuhin cuando de niño, escuchó al primer violín en un concierto. Su reacción fue querer ser un día como él. Pero también existe la "experiencia paralizante", cuando los niños observan conductas y actitudes desagradables, injustas o molestas.

d) Los mecanismos del aprendizaje

Tres ideas fundamentales, entre otras, parecen sobrevalorar en la teoría de Gardner relacionadas con el aprendizaje. En primer lugar, Gardner (1999) cree que los niños poseen una proclividad hacia el aprendizaje y la solución de problemas de maneras particulares, en función de sus inteligencias específicas. Y esto pone de relieve su motivación o inclinación natural hacia el aprendizaje, de alguna manera especificada o preferida. Pero, en segundo lugar, acentúa la importancia de la cultura y el ambiente y cómo ambos educan la manera de aprender de un niño predispuesto. Este aspecto del modelo de Gardner se ajusta a la creencia de Vigotsky (1978) de que el niño se desarrolla en el contexto social o el ambiente en el que vive. En tercer lugar, si se permite al niño centrarse en las fuerzas y habilidades propias de su dotación intelectual, se le está ofreciendo motivación y oportunidad de aprender en la manera en que los niños aprenden mejor. Gardner ve, por tanto, el aprendizaje a través de su modelo de inteligencias múltiples. Es una visión pluralista del aprendizaje porque reconoce que cada uno tiene diferentes fuerzas y debilidades cognitivas.

¿Cómo se produce ese conjunto de transformaciones en que consiste el aprendizaje en el contexto de las inteligencias múltiples? Para expresarlo mejor hay que acudir a una serie de términos que son ya del dominio de los educadores que explican por dentro ese proceso de aprender y ponen de relieve la complementariedad de dos teorías, la de Vigotsky (1978) y la Gardner (1983), enriqueciéndose mutuamente.

Zona de desarrollo próximo. La conceptualización de Vigotsky del aprendizaje en situaciones sociales se ve reflejada en su bien conocido concepto de zona de desarrollo próximo. Él define la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel actual de desarrollo en cuanto determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, en cuanto determinado por la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con iguales más capaces (Lloyd y Fernyhough, 1999). Gardner ha destacado el interés de conocer individualmente el espectro de inteli-

gencias y capacidades iniciales del niño antes de aprender y, sobre todo, las fuerzas potenciales de su futuro desarrollo. Asimismo, ha reconocido la fuerza del contexto educativo como catalizador y aglutinante de las tendencias naturales del niño y el papel modelador de los compañeros de clase.

Andamiaje. Es una idea de Bruner extendida y conceptualizada por otros muchos autores. Tharp y Gallimore (1988) definen el andamiaje no como una simplificación de la tarea, sino como una *simplificación del rol del niño* en la tarea a través de la asistencia de un experto o adulto. Algunos ejemplos de andamiaje son el clásico *shaping* o dividir la tarea en pequeñas tareas. A través del proceso del modelado el niño, al principio, es capaz de realizar la tarea con ayuda y, luego, él solo. Gardner cree que los profesores tienden a enseñar a los niños según la manera en que mejor aprenden ellos. Esto se puede aplicar también a los niños. Trabajando juntos, los niños tendrán la oportunidad de ganar más habilidades y aprenderán nuevas maneras de comprender nuestro mundo.

Intersubjetividad. Un importante concepto de aprendizaje en la zona de proximidad es la intersubjetividad: comprensión compartida, basada en un foco común de atención y meta común entre un niño y una persona más competente. La intersubjetividad puede ocurrir entre dos niños cuando comprenden el proceso y la meta que están trabajando juntos. Cuando hay este foco de atención, los niños son capaces de expandir su conocimiento existente y aplicarlo a nuevas situaciones o actividades. Los niños no sólo aprenden de las experiencias previas sino también unos de otros. Cuando se produce la subjetividad entre un niño y un adulto, el aprendizaje es recíproco; el niño puede afectar a la conducta del adulto como la conducta del adulto puede afectar a la del niño.

Proceso de internalización. Vigotsky señala que el proceso de internalización comienza cuando una operación, que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye internamente. En este sentido, cada función en el desarrollo del niño ocurre dos veces: primero, en el nivel social (intermental) y después en el nivel psicológico (intramental). Cuando un niño está aprendiendo algo por primera vez, está en el nivel social (intermental). A medida que las experiencias se van sucediendo, el niño irá comprendiendo el significado social de la acción culturalmente mediada. El proceso de internalización de un niño es el resultado de una larga serie de sucesos evolutivos. Esto puede afectar a la manera en

que los niños aprenden. Ahora bien, una manera de explicar esos sucesos que favorecen el proceso de internalización es la que ofrece Gardner a través de las inteligencias múltiples.

e) Modelo instruccional

Siempre, pero más desde hace unos años, ha habido una preocupación generalizada por la calidad de la educación, de ahí que proliferen las numerosas propuestas de reforma de la escuela que van desde las más sensatas hasta las más radicales. Ahora bien, en el fondo de la reforma educativa laten dos filosofías diferentes. Una, clásica, se construye sobre la creencia de que la inteligencia es un rasgo innato, general y relativamente inmutable que puede cuantificarse con exactitud, aunque los psicómetros modernos aceptan la existencia de un conjunto de capacidades fuertemente correlacionadas entre sí. En este caso, se intenta alcanzar la excelencia académica mediante el establecimiento de normas uniformes, y se recomienda que todos los niños aprendan el mismo material de idéntica manera. Otra, la teoría cognitiva evolutiva que sigue Gardner, busca lograr la excelencia académica adaptando el programa a la medida de las diferentes capacidades y formas de aprender de los alumnos. Pero si la educación se concentra en las pocas capacidades que se ponen de manifiesto en los tests de papel y lápiz, se estaría condenando a muchos niños a años de frustración y desilusión, cuando no a un rotundo fracaso.

Pero Gardner nunca ha querido vincular su teoría a un sistema instruccional determinado. Su punto de vista es psicológico, aunque es consciente de que son muchos los educadores que han aceptado sus postulados y tratan de llevarlos a la clase. Cuando se le ha preguntado cómo poner en práctica su teoría se ha limitado a indicar que lo más importante de la tarea del profesor es tomar en serio las diferencias individuales, centrar su interés en los alumnos y lograr que estos utilicen bien su mente.

Gardner ha recibido, además, influencias de educadores y expertos educativos de relieve como Montessori y Decroly que han contribuido a configurar su idea de la escuela. Con Decroly (1906) coincide, por ejemplo, en el valor que concede a la disciplina y el mantenimiento de las normas, los sistemas de autoayuda y la capacidad de autogobierno personal y colectivo, la importancia de la observación de la naturaleza y la responsabilidad de los padres. Muchos de los instrumentos elaborados para la evaluación y el entre-

namiento de las capacidades cognitivas en su proyecto Spectrum tienen sus antecedentes en la metodología de Decroly. También coincide Gardner con Montessori (1932) en defender la espontaneidad de los alumnos, y en la creencia de que el desarrollo es idiosincrásico para cada uno, dando una gran importancia al ambiente de la clase y a la creación de materiales ricos y evocadores para el aprendizaje, tratando de cultivar y perfeccionar la actividad de los sentidos.

Como los profesores necesitan directrices más concretas, su imaginación, estimulada por algunas de las ideas de Gardner, han ido diseñando criterios, modelos y formatos diferentes con la pretensión poner en acción el espíritu de este nuevo movimiento educativo. Como autores clásicos, a veces, prologados por Gardner, se pueden citar a Lazear (2003) y Armstrong (1994).

La concepción de la escuela que tiene Gardner está inspirada en dos grandes modelos de referencia:

1. Los Museos de la ciencia en los que encuentra un adecuado contexto manual, un elevado carácter interdisciplinar y un fondo sistemático de indagación.
2. El aprendizaje social de los artesanos que garantiza un aprendizaje de modelado, motivador y con grandes posibilidades de éxito.

La jornada escolar, en este tipo de escuela, se divide en dos mitades. Por la mañana, los estudiantes se dedican a trabajar en las materias tradicionales, aunque no de manera tradicional, sino en forma de proyectos, y poniendo de relieve las ocho inteligencias. Por la tarde, los alumnos salen a la comunidad donde amplían y fortalecen su comprensión trabajando con expertos en centros, museos e instituciones educativas creadas a este fin por la comunidad. En la escuela trabajan tres tipos de profesionales:

1. El *psicólogo*, que tiene, entre otras tareas, la de diagnosticar las fuerzas y debilidades intelectuales de cada uno de los alumnos, así como sus intereses prioritarios en cada campo, a fin de ayudar a los profesores y alumnos en las tareas de enseñanza-aprendizaje. Para realizar su trabajo, debe documentar al máximo la experiencia escolar de cada uno de los alumnos con observaciones, evaluaciones periódicas y recogidas sistemáticas de información.
2. El *experto en currículo* hace de puente entre las capacidades del alumno en las inteligencias múltiples y los recursos escolares del centro. Su tarea consiste en colocar a los estudiantes en los cursos adecua-

dos, informar a los profesores sobre la forma de presentar a cada uno de los alumnos para capitalizar las fuerzas respectivas y maximizar los potenciales de aprendizaje.

3. El *experto en recursos sociales* hace de enlace entre el centro y la comunidad. Su labor va dirigida a relacionar las tendencias intelectuales de los alumnos con los recursos creados por la comunidad o región correspondiente. Para ello, debe conocer bien, tanto las condiciones personales de los alumnos, como los recursos para el aprendizaje según se trate de centros, de cursos, talleres, encuentros o experiencias educativas y culturales fuera de la escuela.

En la escuela de las inteligencias múltiples existen otras iniciativas interesantes desde el punto de vista de la innovación educativa, como los temas de ampliación escolar, los grupos de aprendizaje organizados por preferencias, o el aula de enriquecimiento que los alumnos pueden visitar varias veces a la semana.

f) Evaluación

La teoría de Gardner (1999) proporciona, entre otras cosas, una reestructuración fundamental de la manera en que los psicólogos de la educación evalúan los progresos de los alumnos en el aprendizaje. Sugiere un sistema que depende menos de los tests estandarizados, formales o referidos a normas y mucho más de *evaluaciones auténticas o evaluaciones en el contexto*. Se llaman evaluaciones auténticas porque sus tareas se asemejan a las tareas de la vida real. Se llaman evaluaciones en el contexto porque la inteligencia no puede conceptualizarse fuera del contexto, ya que la inteligencia es siempre una interacción entre un potencial biológico y una oportunidad de aprendizaje en un ambiente cultural determinado. Esta evaluación sirve, sobre todo, para comparar el rendimiento del alumno con sus propios rendimientos anteriores.

Esta conceptualización es coherente con la idea de Gardner (1993) sobre la *inteligencia distribuida*, es decir que los hombres no trabajan intelectualmente usando sólo su cabeza (esto recuerda demasiado el mito de Atena, la diosa de la sabiduría, surgiendo de la cabeza de Zeus), sino que utilizan otros medios corporales o tecnológicos que les ayudan a pensar, calcular, o discernir y constituyen su propia arquitectura intelectual. Todo esto implica un enfoque nuevo de la evaluación cuyos rasgos esenciales son éstos: énfasis en la evaluación más que en el examen, utilización de instrumentos neutros respecto a

la inteligencia, uso de múltiples medidas, sensibilidad hacia las diferencias individuales y niveles evolutivos, y uso de materiales motivadores.

La evaluación auténtica cubre un amplio rango de instrumentos, medidas y métodos. El requisito más importante es la observación. Gardner (1983, 1999) ha señalado que podemos valorar mejor las inteligencias múltiples de los estudiantes observándoles manipulando los sistemas simbólicos de cada inteligencia. Observar a los estudiantes mientras resuelven problema, por ejemplo, en contextos naturales suministra la mejor imagen de las competencias de un estudiante en el ámbito de los temas enseñados en la escuela. El segundo componente para aplicar la evaluación auténtica es la documentación de los productos del estudiante y de los procesos de solución de problemas. La documentación de las ejecuciones de los estudiantes se puede realizar utilizando múltiples recursos, entre los cuales están éstos: registros anecdóticos diario, interacciones, muestras de trabajo, archivos, audio-cassettes etc.

El principio que debe regir el sistema elegido de evaluación es que si los niños tienen inteligencias, o maneras de representación mental diferentes, tienen maneras diferentes de aprender y, por lo mismo, deben ser evaluados de acuerdo con ellas. En consecuencia, los profesionales deberían crear un perfil de inteligencias para cada uno. Sabiendo cómo aprenden sabrán tomar decisiones fundadas sobre qué y cómo enseñar a cada uno

de los alumnos y cómo evaluar mejor su progreso (Lazar, 2002).

Gardner (1999) descubre las insuficiencias de algunas formas de evaluación convencional y el peligro de los hábitos de pensamiento arraigados en las mismas. Muchas de esas formas resultan inadecuadas para medir determinadas clases de inteligencia. Por eso, en colaboración con Feldman y Krechevsky (Gardner, Feldman y Krechevsky 1998) concibió un método de evaluación diferente, el Spectrum. Hay otras experiencias similares como Escuela KEY, Unidades Pifs, (inteligencia práctica en la escuela), Impulso a las artes (Arts propel) etc.

Gardner ha advertido de algunos riesgos, e incluso abusos, que se pueden cometer con la evaluación. En primer lugar, confundir el interés por una inteligencia con la capacidad manifiesta para esa inteligencia. Otro es la tendencia a etiquetar a los niños como lingüistas, espaciales etc. Las etiquetas pueden ser estimulantes, pero también limitadoras. Otro es la creencia de que todas las personas deben recibir el mismo trato, es decir, deben estudiar las mismas materias, con los mismos métodos, y el mismo sistema de evaluación. A primera vista, esto parece justo, pero enseguida se ve la injusticia que encierra: la idea equivocada de que todos son iguales y que la enseñanza llega por igual y de una manera equitativa a todos. La realidad, sin embargo, es muy distinta porque tenemos mentalidades distintas, carácter distinto

CUADRO 2
DIFERENCIAS ENTRE LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE TEST ESTANDARIZADOS Y LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

TESTS ESTANDARIZADOS	EVALUACION AUTENTICA
Reduce la vida del niño a datos y puntuaciones	Ofrece una imagen del niño como estudiante
Crea estándares que requieren el fallo de algunos	Ofrece ambientes donde el alumno puede triunfar
Acentúa las pruebas de valoración puntual	Ofrece un cuadro preciso y global del rendimiento
Se centra en los errores y notas bajas	Destaca las fuerzas y debilidades de cada estudiante
Destaca los datos para tomar decisiones	Ofrece múltiples fuentes de evaluación para ver el progreso
Trata a los estudiantes de manera uniforme	Trata a cada estudiante como un ser único
Juzga al niño sin ofrecer sugerencias de mejora	Ofrece información útil para el aprendizaje
Se centra en la respuesta correcta	Aborda procesos y productos
Coloca a los estudiantes en ambientes artificiales	Coloca a los estudiantes en contextos naturales
Generalmente prohíbe a los estudiantes interactuar	Favorece el aprendizaje cooperativo

y, sobre todo, diferentes inteligencias y formas de aprender. Hay que conocer a los individuos. Y aquí las inteligencias múltiples funcionan como un organizador inicial de primer orden porque representan los intereses, fuerzas, debilidades, preferencias, estilos de aprendizaje y experiencias de cada uno de los sujetos. Gardner propone incluso que hay que ir más allá de las IM, porque hay que actualizar continuamente esas descripciones intelectuales a medida que los niños crecen y cambian en la vida.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EVALUACIÓN

La teoría de las inteligencias múltiples puede ser una ayuda insustituible para la orientación educativa. En primer lugar, resulta sumamente útil para dibujar un perfil completo de las inteligencias del alumno y, de esa forma, conseguir una de las utopías educativas que es confeccionar diseños instruccionales individualizados. En segundo lugar, ofrece al psicólogo un mapa completo de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los alumnos que sirva de marco de referencia para su trato directo con ellos. En tercer lugar, ofrece a los alumnos un espejo que les devuelve la imagen aproximada que tienen como estudiantes y la forma en que pueden desarrollar y explotar tanto en la escuela como en la vida sus fuerzas y compensar sus debilidades. Por último, el perfil de las inteligencias es un instrumento bastante objetivo para contrastar los impulsos vocacionales y profesionales de los alumnos, al menos al comienzo de su toma de decisiones.

Ahora bien, no existe un "megatest" que pueda suministrar un diagnóstico de las inteligencias de los estudiantes. La mejor manera de diagnosticar las inteligencias es la observación. Esa observación puede verse complementada con una especie de cuestionario que sirve de guía para la observación o incluso para que sea respondido por los propios sujetos.

Una manera práctica de diagnosticar las inteligencias de los estudiantes es la de observar las "conductas desviadas" en la clase. Por ejemplo, el alumno fuertemente lingüístico estará hablando habitualmente sin permiso, el alumno espacial estará imaginando y soñando despierto, el interpersonal estará socializando, el kinestésico moviéndose, etc. Estos alumnos están diciendo metafóricamente cuál es su manera de aprender a través de sus conductas desviadas, y pidiendo que se utilicen esos canales si se quiere que su aprovechamiento sea el adecuado.

Otro buen indicador de las inclinaciones de sus alumnos es observar cómo pasan el tiempo libre en sus clases. Es decir, observar qué hacen cuando nadie les dice lo que tienen que hacer. Por otra parte, ¿qué eligen los estudiantes cuando se les ofrece la ocasión de elegir entre determinadas actividades? Posiblemente, los lingüistas se inclinarán hacia los libros, los espaciales hacia el dibujo, los interpersonales hacia los juegos de grupo, etc. Sería bueno que el psicólogo tuviera algún tipo de registro con esas elecciones para ajustar su apoyo a los estilos de inteligencia de cada alumno.

La manera más rigurosa, hasta ahora, de evaluar las inteligencias múltiples es la llevada a cabo a través del proyecto Spectrum, por un equipo dirigido por Gardner. El proyecto Spectrum tenía dos objetivos fundamentales: ampliar las concepciones del potencial intelectual de los niños pequeños y proporcionar técnicas prácticas para evaluar tantas áreas de potencial como fuese posible. Es verdad que las evaluaciones nunca se plantearon para sustituir por completo los tests estandarizados, pero pueden proporcionar una visión complementaria que revele las capacidades más destacadas de cada niño. Las evaluaciones de Spectrum se han diseñado para detectar capacidades destacadas y, en menor medida, capacidades dormidas de una manera que resulte comprensible para los padres, los profesores y los niños y actuar sobre ellas. De que se trataba era de ayudar a los educadores a conocer mejor a sus alumnos, reconociendo la gran diversidad de capacidades presentes en los más pequeños, y rediseñar los currícula y los enfoques de enseñanza. Para llevar a cabo esta tarea se construyeron 15 instrumentos relacionados con los correspondientes dominios o clases de inteligencia.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y TECNOLOGÍA

Vivimos en una sociedad en la que la tecnología ha transformado todas las dimensiones de la vida humana social, deportiva, económica, científica y, por supuesto, educativa. Pero la tecnología, aunque tiene un poder inmenso, no lo es todo. Es más, su poder es sólo instrumental y por lo mismo, debe estar al servicio de la propuesta educativa. Pero, ¿Cómo? La teoría de Gardner invita, incluso desafía, a ir más allá de las tecnologías disponibles y centrarse en el hecho de que se trata de enseñar a los niños más que de suministrar información. Los profesores tienen hoy más elecciones que nunca, pero ¿cómo discernir los medios más adecuados para una tarea dada de aprendizaje?

Como en todo diseño instruccional, el primer punto es el alumno (conocimientos básicos que trae a la lección; habilidades tecnológicas que posee; inteligencias desarrolladas y por desarrollar...) Todos estos datos ayudan a ajustar la lección para colocar a los estudiantes en el nivel en el que están preparados para aprender. La segunda consideración en la selección de los medios es el objetivo de la lección (si es o no apropiado; lo que el profesor espera que aprendan; forma de estructurar la lección; forma de medir el éxito). Después, hay que ver las inteligencias que se cree importante desarrollar para lograr este objetivo, es decir, las inteligencias a planificar para lograr el objetivo. Por último, considerar qué tecnologías son las adecuadas para acomodarse a estas inteligencias. De esta manera, conseguirán las tecnologías adecuadas para cada lección.

El enfoque psicoeducativo puede mejorar mucho si además de los medios tradicionales (papel, lápiz, libros y documentos) introducimos las nuevas tecnologías. Hoy existen suficientes medios tecnológicos como para ofrecer servicios individualizados a los docentes y a los aprendices. Podemos diseñar programas informáticos dirigidos a unas inteligencias concretas que ofrezcan vías de acceso, permitan a los estudiantes demostrar su propia comprensión utilizando representaciones mentales diferentes (lingüísticas, numéricas, musicales...) y faciliten a los docentes la evaluación de su trabajo con rapidez y flexibilidad.

La historia de los diseños instruccionales está unida, en parte, al empleo de la tecnología (proyectores, salas de conferencias, películas, teléfono, televisión y ordenadores). Gardner (1999) señala que las tecnologías parecen hechas a medida de las IM. Pero nadie asegura que eso sea así. Muchas tecnologías han desaparecido y otras se han empleado mal como en holocausto. Ningún planteamiento de la educación se debe quedar en lo meramente instrumental. De hecho, la educación sirve para mejorar la comprensión. Pero esta comprensión se puede emplear de muchas maneras. La física se puede emplear para hacer puentes o para hacer bombas. Y lo mismo cualquier conocimiento. Lo deseable es que los alumnos entiendan mejor el mundo pero no por llenar su curiosidad, sino para que contribuyan a hacerlo mejor.

La única manera de determinar las inteligencias que una tecnología estimula es ver la tarea en que la tecnología está siendo usada para lograrla. La tecnología misma no es una meta de la instrucción es sólo un ins-

trumento para ayudar a lograr esa meta. Es en el proceso de la instrucción identificado por objetivo de aprendizaje como vemos la verdadera naturaleza de cualquier tecnología y su relación con las inteligencias.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

La teoría de Gardner contiene igualmente numerosas implicaciones en el campo de la educación especial. En primer lugar, contribuye a contextualizar esta educación dentro de un ámbito mucho más amplio que el abierto por la inteligencia clásica, como es el de las inteligencias múltiples que describen las fuerzas y debilidades de todos los seres humanos. En consecuencia, según esta teoría, todos tenemos algunas deficiencias y algunas fortalezas dentro de nuestro repertorio intelectual. Por tanto, el niño con algunas deficiencias no es ya el marginado, el etiquetado, sino que, como todos los demás, tiene fuerzas y debilidades repartidas a lo largo de todo el espectro inteligente.

En segundo lugar, si todos tenemos fuerzas y debilidades, la teoría de Gardner permite cambiar el paradigma educativo tradicional centrado en el déficit, por otro centrado en el crecimiento o desarrollo. Es decir, resulta educativamente mucho más provechoso para todos los alumnos que la atención escolar se centre no en lo que a cada uno le falta, sino en lo que cada uno tiene de valor, pues de esa forma, se destacan las posibilidades que cada uno puede encontrar de cara al futuro.

Este nuevo paradigma no oculta la realidad, reconoce las debilidades o deficiencias pero lo hace dentro de un contexto que considera a los alumnos con necesidades especiales básicamente como personas sanas. De hecho, a la hora de diagnosticar al conjunto de los alumnos de una escuela, las dificultades de aprendizaje pueden producirse en cualquiera de las siete inteligencias. Y estos déficits funcionan a menudo de manera relativamente autónoma en medio de otras dimensiones del perfil de aprendizaje del individuo que están relativamente intactas y son sanas.

Una estrategia interesante para la intervención en educación especial en este contexto es estudiar la biografía de personajes eminentes en la historia que han luchado contra las dificultades de un tipo u otro. Este estudio puede revelar la existencia de personas con toda clase de necesidades especiales que también están excepcionalmente dotados en una o más de las ocho inteligencias.

La teoría de las IM es un buen contexto para hablar de estos personajes y aplicar su comprensión a las vidas de los alumnos que están luchando contra problemas similares.

La teoría sugiere muchas estrategias para planificar la educación especial de los niños con dificultades o deficiencias. En primer lugar, es conveniente tener un diagnóstico de las ocho inteligencias con una descripción minuciosa de las fortalezas y debilidades distribuidas por todo el mapa de las inteligencias múltiples.

Una vez realizado el diagnóstico es necesario diseñar un plan individualizado que atienda las características específicas del alumno y permita desarrollar al máximo todas sus capacidades. Es la posibilidad abierta que brinda la teoría de buscar canales positivos por los cuales los alumnos pueden aprender a manejar sus dificultades. Los educadores que ven las dificultades dentro del marco de las siete inteligencias observarán que estas ocurren sólo en una parte de la vida de los alumnos. Así, pueden concentrar su atención en los puntos fuertes o fortalezas de los alumnos con necesidades especiales como un pre-requisito para desarrollar estrategias de ayuda adecuada. El efecto Pygmalión es bien conocido como ilustración de la influencia que tiene sobre el éxito de una persona la forma en que es visto por sus educadores.

Los educadores deben actuar también como vigilantes de las fortalezas de las IM en las vidas de los alumnos que tienen dificultades en la escuela. Esta es una estrategia muy eficaz porque permite dar con soluciones positivas a sus necesidades especiales. Es decir, los alumnos que por unas u otras dificultades no están teniendo éxito en determinadas inteligencias, pueden puentear los obstáculos con que se topan. Y esto lo pueden hacer usando otros caminos alternativos posibles que explotan sus inteligencias más desarrolladas (Gardner 1983). El mejor ejemplo es el Braille para las personas que tienen problemas de visión y el lenguaje de señas para las de problemas de audición, en ambos casos se han utilizado provechosamente sistemas simbólicos alternativos de la inteligencia.

Pero las implicaciones de la teoría van más allá de las meras estrategias e intervenciones correctivas. Si se aplica la teoría adecuadamente, se lograrán muchos efectos positivos como una mejora en el rendimiento y el auto-concepto de los alumnos, mayor satisfacción en el trabajo del profesor y mayor comprensión y aprecio por parte de los compañeros.

COMENTARIO FINAL

La teoría de Gardner aporta una serie de análisis interesantes y novedosos que clarifican algunas variables importantes de la Psicología de la Educación. Por ejemplo, ofrece soluciones válidas para abordar los dos grandes dilemas que hoy presenta la educación, el *qué* y el *cómo*, sugiriendo dos estrategias de indudable valor práctico, la selección temática y la comprensión en profundidad, con la utilización de las inteligencias múltiples como categorizador adecuado. La imagen del alumno se ha visto iluminada como ninguna teoría lo ha hecho hasta ahora: el alumno es un ser activo, autónomo, propositivo, dotado de ocho grandes potenciales, gracias a los cuales puede entender la realidad de muchas y diferentes maneras idiosincrásicas. El papel del profesor ha quedado realzado, y falta que hacía, al entenderlo más que como un presentador rutinario de información, como lo que es: descubridor de inteligencias, facilitador de aprendizajes, y catalizador de experiencias cristalizadoras a lo largo del proceso de crecimiento y maduración del alumno.

En el proceso de aprendizaje, de manera coherente con la teoría de las inteligencias múltiples, se visualizan de manera clara y operativa los mecanismos del andamiaje, la interiorización y la negociación de significado que hacen posible la comprensión del alumno y la adquisición de la mentalidad correspondiente como biólogo, historiador, poeta o matemático. Gardner no presenta ningún modelo educativo específico, pero sus líneas maestras van por el diseño individualizado, el contacto con la vida y las soluciones que los antepasados han ido encontrando a los problemas a los que se tuvieron que enfrentar, y el aprendizaje colaborativo. Para Gardner, la evaluación sólo tiene sentido dentro de un contexto, con materiales familiares y motivadores para el alumno y con tareas auténticas cercanas a las de la vida real. Por último, Gardner destaca como fundamental el diagnóstico de las inteligencias desde los primeros años de la vida con instrumentos que permitan dibujar el perfil personalizado de cada escolar con su mapa correspondiente de fuerzas y debilidades la utilización de las nuevas tecnologías como un instrumento cognitivo que contribuya al desarrollo de las inteligencias múltiples, y la exigencia de un cambio radical del modelo de educación especial que debe pasar desde un enfoque de déficit a un enfoque de crecimiento.

Hablar de una teoría después de veinte años significa que esa teoría ha sabido resistir al juez más implacable que es el tiempo. Y si esto ocurre en el área de la psicología

gía, y en pleno siglo XXI en el que las ideas cambian con inusitada rapidez, esa resistencia tiene mucho más valor. Es evidente, como se ha puesto de relieve en este artículo, que la teoría de Gardner tiene algunas sombras o puntos débiles. Pero hay que reconocer igualmente que es una de las teorías psicológicas que más ha influido en la educación en los últimos años. Su mensaje ha calado y profundamente en el mundo de la enseñanza y ha hecho cambiar muchos de los principios psicológicos que se aplicaban en ella. Basta asomarse a las editoriales, revistas, o archivos de tesis doctorales de todo el mundo para comprobar cómo su mensaje ha sido recibido.

A Gardner lo han criticado duramente muchos psicólogos, pero ha contado con el aplauso de otros y de una mayoría de educadores. Para quienes lo pongan en duda, sería suficiente asistir a alguno de los cursos de verano, sobre el Pensamiento, organizados, desde hace más de 15 años, por psicólogos de las mejores Universidades americanas, entre ellas Harvard y Yale, y ver a Gardner dirigirse a más de 20.000 psicólogos y educadores explicando su teoría y cómo mejorar con ella la educación.

Pocas veces una teoría psicológica ha penetrado tan profundamente en la propia arquitectura de la educación como ésta. En todo caso, y cualquiera que sea la suerte de este enfoque en el futuro, tal vez un día muchos estudiantes, psicólogos y profesores agradecerán a Gardner esa mirada inteligente que le supo echar a la educación en clave psicológica.

REFERENCIAS

- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. y Cocking, R.R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Banathy, B. (1984). *System design in the context of human activity systems*. San Francisco: International Systems Institute.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational Researcher*, (18), 1, 32-42.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christison, M. A. (1996). Teaching and Learning through multiple intelligences. *TESOL Journal*, (46), 9, 10-14.
- Decroly, O. (1906). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones La Lectura.
- Ferrándiz, C. Prieto, M.D., Bermejo, M.R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 5-20.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Fogarty, R y Stoehr, J. (1996). *Integrating curricula with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI/Skylight. Training and Publishing.
- Gahala, E y Lange, D. (1997). *Multiple intelligences. Multiple ways to help students to learn foreign languages*. Northeast Conference on the teaching of foreign languages. Newsletter, 41.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991) *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Prólogo al libro de Th. Armstrong: Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *An Education for the future*. The Foundation of Science and Values. Paper presented to The Royal Symposium: Amsterdam, March 13.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2005a). *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. London: Taylor and Francis.
- Gardner, H. (2005b). Las inteligencias múltiples 20 años después. *Revista de psicología y Educación*, (I), 27-34.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Gardner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M. (Edt.) (1998). *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum*. Teacher College Press: New York.

- Gardner, H. y Csikszentmihalyi, (2002). *Good work: when excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1959). Perception as a function of stimulation. En S. Koch: *Psychology*. Vol I. (pp. 456-501). New York: McGraw-Hill
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- González-Pienda, J.A. Nuñez, J.C. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A. Nuñez, J.C. (Coords.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Wiley.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. New York: Free Press.
- Haley, M. H. (2001). Understanding learner-centered instruction from the perspective of multiple intelligences: *Foreign Language Annals*, (34), 4, 355-367.
- Lazear, D. (2003). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences* (4th Ed.). Tucson: Zephyr Press.
- Lloyd, P. y Fernyhough, C. (1999). *Lev Vygotsky: Critical assessments: The zone of proximal development*. New York: Routledge.
- Montessori, M. (1932). El nuevo método en la educación. *Revista de pedagogía*, XI, (123) 201-204.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pérez, L. F. (2000). Desarrollo y modificación cognitiva en sujetos con alta capacidad intelectual: necesidades y nuevas técnicas. En F. Justicia, J.A. Amescua, y C. Pichardo (Eds.), *Programas de intervención cognitiva*. (69-89). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez, L. F. (2005). Programas educativos para alumnos con alta capacidad sistemas de enriquecimiento. En D. Valadez, A. Zabala y J. Betancourt (Eds.). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una perspectiva para docentes*. (pp. 161-198). Manual Moderno: México.
- Pérez, L. F. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- Pérez, L. F. y Domínguez, P. (2005). La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples. En A. Tripero, A.I. Peña y V. Santiuste (Eds.). *Necesidades Educativas específicas y atención a la diversidad*. (pp. 109-140). Madrid: Consejería de Educación.
- Piaget, J. (1946). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: Norton.
- Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples*. Madrid: Pirámide.
- Resnick, L. (1976). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in a social context*. New York: Cambridge University Press.
- Thurstone, L. L. (1939). *Primary mental abilities*. Chicago. University of Chicago Press.
- White, J. (1998). *Do Howard Gardner's multiple intelligences add up?* London: Institute of Education, University of London.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, (82), 51-59.

EDUCACIÓN INTELECTIVA VERSUS EMOCIONAL: ¿CONFLICTO, LIMITACIÓN O INCOMPETENCIA?

Pedro Hernández "Guanir"

Universidad de La Laguna

La revisión del sistema educativo español, como el de cualquier otro país, hoy día no sólo puede estar centrado en saber más, en saber para hacer o saber para pensar, sino también en saber para vivir y convivir. No sólo porque sea un objetivo personal y social importante, sino porque se demuestra empíricamente que determinados valores y determinadas estrategias cognitivas o "moldes mentales" son predictores superiores al CI para mejorar el rendimiento académico.

Palabras clave: Bienestar subjetivo, Educación socioafectiva, Moldes mentales, Rendimiento escolar, Reforma educativa, Valores

A review of the Spanish educational system, as that of any other country, today nor only cannot be centered in knowing more, in knowing to do or in knowing how to think, but also in knowing to live and to live together. Not only because it is an important personal and social objective, but because it is verified that several values and cognitive strategies or "mental molds" are better predictors than the CI for the improvement of the academic achievement.

Key Words: Subjective well-being, Emotional Education, Mental Molds, School Achievement, Educational Reform, Values

EL INFORME PISA Y ALGO MÁS

Curiosamente, los mismos que expresan mayor malestar ante un mundo materialista, problemático y sin principios, reclamando una educación en valores, son, a su vez, los más exigentes en aumentar los contenidos curriculares y el esfuerzo de los alumnos. ¿Es esto contradictorio? En principio, no, pero puede serlo, si realmente no se apunta a cuáles son los verdaderos objetivos de una educación de calidad que responda a las necesidades de las personas, de la convivencia y de la eficiencia, tanto profesional como la que requiere saber manejarse en el mundo.

Por otra parte, cuando se habla de eficiencia, no puede confundirse con "más de lo mismo", es decir: más contenidos, más información o más exigencia "ciega".

El informe PISA no manifiesta tanto los bajos resultados de los escolares españoles por carencia de conocimientos "declarativos" o conceptuales, como de carencia de conocimientos procedimentales, especialmente, destrezas para comprender textos escritos, solucionar problemas matemáticos en la vida práctica o saber aplicar los principios elementales científicos a la realidad cotidiana.

Este hecho es una constante en todo el sistema educativo español, a nivel de primaria, de secundaria o de enseñanza superior. Se da la contradicción de que algunos de nuestros alumnos, los más destacados, sobresalen en co-

nocimientos y "ser todo terreno" respecto a alumnos de otros colegios o universidades americanas o europeas, pero también es cierto, que la generalidad de nuestros alumnos, en un primer contacto con otras realidades académicas, se sienten indefensos cuando son sometidos a un trabajo de análisis crítico, de elaboración, de investigación o de aplicación.

El grito de Montaigne, desde el siglo XVII, sigue resonando en todo este debate: "Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena". Cuesta todavía asumir una escuela que enseñe a "aprender a aprender" y a "aprender a pensar". Muchos pensadores han venido diciendo lo mismo, convirtiéndose en un problema y un reto de todas las reformas actuales y futuras.

Esto tiene que ver con la autonomía de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, en toda la educación tradicional, el alumno ha sido "excesivamente autónomo"; tan autónomo, que ha sido el verdadero responsable de tener que adquirir y demostrar su aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje autónomo es otro asunto. Por ejemplo, si nos vamos a universidades como la de Cambridge u Oxford, podríamos pensar que los alumnos universitarios son niños de párvulos porque tienen su tutor, a donde acuden dos veces en semana a recibir orientación y pautas de trabajo. Por lo tanto, autonomía no es dejar que cada uno salga como mejor pueda. Nuestra autonomía se suele traducir en "sálvese quien pueda". ¿Cuántas veces vemos que el alumno no tiene estrategias para solucionar los problemas y no se le orienta en cómo resolverlos? Pero no

Correspondencia: Pedro Hernández "Guanir". Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología. Campus de Guajara. Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación. 38071 La Laguna, Tenerife. España. E-mail: phernan@ull.es

sólo el alumno que va a la universidad, también el alumno que aprende fontanería o el que tiene que expresarse o redactar. Muchas veces nos encontramos con la queja de profesores de literatura alarmados de que sus alumnos no saben redactar. *“Muy bien, no saben redactar –les decimos– pero ¿qué estrategias les enseñas para que aprendan a expresarse y redactar?”*

ENSEÑANZA ADAPTADA A LOS RECURSOS Y AL PROGRESO ACTUAL

¿Nuestra escuela, nuestro sistema educativo, está asimilando todo el avance tecnológico que se está desarrollando actualmente? En este momento, los avances son diversos e impresionantes: cientos de canales de televisión, teléfonos móviles, mini radios, ordenadores personales, grabadoras digitales, internet con sistema de enseñanza on-line, videoconferencias, etc. ¿La escuela rentabiliza estos recursos para potenciar la propia educación? ¿Lograría readaptarlos? ¿Logrará canalizar y mover ese escenario y adaptarlo a la educación? También es cierto que, en todas las épocas, ha habido recursos importantes y, sin embargo, no se han rentabilizado. ¿Qué mejores recursos que los de la propia naturaleza y de la propia realidad general? Piénsese en los recursos del *campo*, de los *animales*, de los *pueblos*, de las *iglesias*, de las *fábricas* o de los *museos*. ¿Se han rentabilizado? Sólo una minoría del profesorado y, sin embargo, es la enseñanza más útil para comprender y andar por el mundo de cada día. En el fondo, subyace la idea de que la escuela ha sido excesivamente *monacal*, y cuando digo esto (de monacato, de convento), es porque ha estado casi siempre divorciada: la escuela por un lado y las necesidades del mundo y de la vida por otro.

LA EFICIENCIA Y DEFICIENCIA INTELECTIVA

El planteamiento de Ausubel en los años sesenta pidiendo sólo instrucción en las aulas, no perdiendo el tiempo con ninguna otra cosa que no fuera conocimiento e intelecto, por mucha razones, resulta hoy insostenible. Una educación centrada sólo en la eficiencia sería verdaderamente deficiente.

Lo primero es que en nuestra realidad actual hay muchos *problemas de alto reclamo social*. A la sociedad, en general, le preocupa la *drogodependencia*, el *individualismo*, el *hedonismo*, el *consumismo*, el *estrés*, la *violencia* o el *maltrato*, por citar algunos de los temas más llamativos. No es frecuente que los *jóvenes* hablen de valores, pero cuando llegan a ser padres son los que más se preocupan acerca de qué valores adquirirán sus *hijos*. En ese momento, el tema de los valores se convierte en el estandarte

más fuerte, porque empiezan a preocupar cuestiones que antes no se habían planteado. Cuando unos padres eligen un colegio, no les preocupa sólo su calidad en cuanto a resultados académicos, les preocupa también el ambiente que existe en ese centro: las malas amistades o los peligros de drogodependencia. Todo esto es preocupante porque son problemas que se intensifica con los *medios de comunicación*, el *desarrollo económico*, la *desestructuración familiar*, la *pérdida social de todas las ideologías* y, por lo tanto, por el *cambio social de valores*. Ante todo esto, la escuela no puede excusarse. Podemos entender que es un ambiente difícil, pero no podemos mirar para otro lado, entre otras razones, porque la escuela tiene que ser *compensadora* de los *déficits*. Hay *déficits* en la familia y en la sociedad, por lo que la escuela, como depositaria y administradora de la cultura y de los valores, a través de la educación, debe compensar o atenuar esas limitaciones.

LA FELICIDAD CON MINÚSCULA

El *BIS* (*Bienestar Individual Subjetivo*) es el término con el que en psicología se denomina a la “felicidad”. Se investiga desde distintas perspectivas y se elaboran diferentes teorías. La pregunta es: ¿la escuela ayudará a “aprender a vivir”? La escuela tradicional estaba preocupada por “el saber”. Luego, en los años cincuenta y sesenta, el modelo conductista, por “aprender a hacer”. Más tarde, el modelo cognitivista, por “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. Hoy empezamos a vislumbrar una escuela preocupada por “aprender a vivir” y por “aprender a convivir”. Esto se ha ido demandando por diferentes razones.

Una de ellas es el desencanto del progreso. Los pensadores de los siglos XVIII y XIX prometían un mundo feliz a través de la ciencia y la técnica, que darían bienes para todos y donde la escuela sería administradora de la cultura. Esa promesa, en parte se cumple, pero está muy lejos de la realidad. Aunque es verdad que las investigaciones indican que, en general, las personas de los países más ricos y avanzados parecen más felices que la de los países más pobres, también es cierto que en la India, y sobre todo en Bali, las personas parecen más felices que en el Japón, siendo éste un país estrella de desarrollo, según los índices de la ONU.

Al margen del bienestar subjetivo generalizado de un país, están los *indicadores de insatisfacción social*. No sólo es el tema de las drogas, delincuencia, el maltrato doméstico o desestructuración familiar, sino, sobre todo, algo como el suicidio, especialmente, los suicidios en hombres (en el caso de España, en un estudio nuestro, observamos que desde el año 1982, la línea de suicidios se

dispara en los hombres curiosamente en la medida en que se incrementa el PIB (producto interior bruto), aunque en la mujer, por su supuesta mayor capacidad adaptativa, es más bien plana). Es decir, cuando aumenta el desarrollo, crece el número de suicidios y el número de marginalidad en todos estos aspectos. Pero bien, esto es sólo una razón.

La segunda es que ha habido un cambio drástico en cuanto al papel de la mujer, del matrimonio, el papel educativo de la familia, la permanencia y duración de los niños en los centros educativos... Todo eso ha ido creando preocupación por saber enseñar a vivir.

Con todo, no hay razón más fuerte que la de considerar que el bienestar subjetivo individual, es la meta profunda más importante de todo ser humano, reflejada en aquella frase de Neill: “*más vale un barrendero feliz que un sabio desgraciado*”.

También influye la importancia que lo emocional tiene en la propia eficacia y el rendimiento, destacando, en este sentido, el interés del mundo de la empresa por los temas emocionales. Hoy sabemos que los temas socio-afectivos guardan gran relación con la eficacia. Por eso, las empresas de alta calidad están preocupadas por mejorar su nivel socio-afectivo, porque éste correlaciona altamente con el rendimiento y la eficacia. Esto se ha resaltado con el paradigma, que podríamos denominar “emocional-personalizante”. De hecho, ahí está el actual movimiento de las inteligencias alternativas, sobre todo, después del libro de Goleman “La Inteligencia Emocional”. Y no sólo como un planteamiento de ayuda individual, sino especialmente desde una óptica empresarial, por su importancia en la productividad.

APORTACIÓN AL BIENESTAR COMUNITARIO

Además del bienestar subjetivo individual (BIS), solemos evaluar la Aportación al Bienestar Comunitario (ABC), pues el énfasis de todas las investigaciones psicológicas actuales se centran en el bienestar subjetivo individual, que no deja de ser un planteamiento típico de nuestra sociedad, esencialmente individualista. Creo que tenemos que complementarlo con otra realidad –el bienestar subjetivo comunitario–. Concretamente, ¿qué apporto yo al bienestar subjetivo comunitario? Una cosa es que yo sea feliz, pero ¿qué apporto yo para que los demás sean felices?, pues ambos aspectos se complementan.

Felicidad y altruismo. En ese sentido, la consistencia de la escala de ABC indica que las personas con mayor aportación al bienestar comunitario destacan en aspectos como: *respeto personal, cumplimiento de la norma, habilidades sociales, colaboración, altruismo, inquietud social y perspectiva ética*. Sin embargo, ¿son más felices que el resto?

No, *no lo son*, y eso parece sorprendente. Pero si hay que decir que las personas *con más alto nivel de felicidad se caracterizan por tener también un alto ABC*. Esto significa que la aportación al bienestar comunitario no supone por sí misma una garantía de ser feliz, pero sí una condición para ser muy feliz. Por lo tanto es un plus de felicidad. También estamos diciendo que la aportación al bienestar comunitario puede ser una trampa para la no-felicidad, es decir, mucha gente se realiza altruistamente sin resolver sus problemas. Y muchas veces va arrastrando sus inseguridades, sus miedos, sus perfeccionismos, sus complejos, sus historias, y no va a sentirse bien por mucho que se entreguen, porque en el fondo subyace un elemento de debilidad, de inseguridad y de insatisfacción. Ahora bien, cuando se está ajustado, la entrega a los demás sí que es multiplicadora de la felicidad. En el fondo, estamos repitiendo lo del Evangelio: “*Ama al prójimo como a ti mismo*”; y no puedes amar al prójimo si antes no te amas a ti. Son dos cosas fundamentales, el amor al otro conlleva el amor a uno mismo, y cuando no se dan unidas puede haber una quiebra. Todo esto está haciendo alusión a valores.

¿QUÉ VALORES ENSEÑAR?

El desarrollo de valores es el tema central de la educación de todos los tiempos y sociedades. En la medida en que ha habido educación, ha habido transmisión de valores. Otra cosa, es el tipo de valores que se transmiten. La dirección de esos valores, unas veces, está en superar los valores elementales, representativos de la naturaleza y que son los únicos que muestran los niños pequeños. Otras veces, la dirección está en inculcar los valores dominantes en la sociedad. Y otras veces, en luchar contra esos valores sociales, por considerarlos inadecuados y construir valores alternativos. Pero, ¿qué es lo que caracteriza a los valores?:

- a) El valor es expresado por las *cualidades* que las cosas tienen para nosotros (resistentes, bellas, agradables, útiles...) o por las cualidades que nuestras *acciones* tiene para nosotros o para los demás (comportarse con seguridad, ser creativo, generoso, amable...).
- b) El valor, sin embargo, es *construido*, de acuerdo con nuestras propias teorías, necesidades, influencias, etc. Por lo tanto, el valor se forma entre la *realidad objetiva y cultural* del mundo, y nuestra propia *realidad subjetiva*.
- c) El valor tiene distintos *niveles* de expresión y de compromiso. No es igual un valor en el plano declarativo, que un valor vivenciado, y menos, un valor practicado:

- De modo *declarativo*, a través de un pensamiento, explícito o tácito (*juicio*).
 - De modo *afectivo*, asociado a una tonalidad afectiva y preferencial (*actitud*).
 - De modo *conativo*, manifestándose en el propio comportamiento (*hábito*).
- d) El valor es un criterio indispensable para *elegir* y, en consecuencia, para ejercer nuestra libertad. Esto lleva a que cada persona y cada sociedad se construya su propio sistema de valores, relativamente estable, que le sirve de carta preferencial para elegir.
- e) El valor, a pesar de ser un criterio más o menos estable, es *situacional* y *dinámico*, pues, al margen de que cada uno posea un sistema general de valores predominantes (guía referencial), esos valores se adaptan y se reinterpretan en función de cada circunstancia, contexto o situación (*flexibilidad, reajuste*).
- f) El valor es *adquirido* y *desarrollado* por los individuos a través de su *proceso educativo*, especialmente, en el ámbito familiar y escolar, pero también, a través del *grupo de amigos* y de la influencia de los *medios de comunicación* de masas, asimilando el sistema de valores predominante en cada uno de esos ámbitos.
- g) Todas las personas y sociedades, aunque poseen un sistema de valores, también se muestran *autocríticos*, en un momento determinado, con su sistema de valores. Esto es lo que permite el cambio y el perfeccionamiento.
- h) El valor es *jerárquico* y *comparativo*. Todo tiene valor, por sí mismo. El problema está en determinar qué valores son más valiosos que otros, en términos generales. De tal manera, que un valor se puede convertir, en un momento determinado, en un *contravalor*, en competencia con un valor de nivel superior.

Pero, ¿qué indica que un valor sea superior a otro? Sin duda, *el bien* que proporciona a las personas y a la sociedad. En última instancia, los máximos valores son el BIS y el ABC. Lo que cada individuo busca es encontrar su máxima satisfacción, felicidad o *Bienestar Subjetivo Individual (BIS)*. Lo que ocurre es que no todos los valores ni todas las metas conducen a la felicidad. Eso obliga, entonces, a cuestionarse el propio sistema. También, que la felicidad no es sólo asunto de uno, sino de muchos, de lo contrario, dominaría la ley de la selva, que significaría la felicidad para unos pocos. Esto explica el que los valores tengan también una *vertiente social*, operacionalizada a través del ABC (Hernández, 2002, 2005a).

Desde la perspectiva de nuestro modelo Pentatriaxios (cinco áreas y tres niveles), el reto más importante en la educación, es el tránsito desde "lo *agradable* a lo *adecua-*

do" y "desde lo *adecuado* a lo *pleno*". Es decir, desde el nivel primario (valores de satisfacción inmediata), al de adaptación (valores de control para la eficiencia y la evitación de conflictos). Y, por último, desde éste al de realización, disfrutando del quehacer, a través de la implicación de los educandos en proyectos, que se caracterizan por el papel significativo de ellos mismos y de la meta a conseguir.

No podemos prescindir de ningún plano, cada uno de ellos resulta importante, aunque el de adaptación es el más inexcusable.

- El *primario* proporciona disfrute espontáneo, elemental, en conciliación con la naturaleza, con los sentidos, con los instintos y con los impulsos del yo, siendo un acicate para los otros.
- El de *adaptación* evita sufrir, da posibilidades para ser eficiente y facilita la convivencia.
- El de *realización* ayuda a soñar, a ser creador de la propia vida, a dar sentido a los propios pasos y a sentirse pleno.

Muchas veces, la adaptación y realización ahogan los valores primarios. También la realización puede ser un subterfugio para eludir los de adaptación, por ejemplo, las personas que se dedican intensamente a una labor altruista, se pueden entregar con todo el corazón, pero, en contra, pueden anular su propio yo, como señal de falta de adaptación, impidiendo ser realmente felices.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOLDES MENTALES

Los valores, al fin y al cabo, son metas deseables, pero, ¿cómo desarrollarlas? ¿De qué dependen? Sin duda, de la *inteligencia emocional* de cada uno. Sin embargo, desde la perspectiva de varios autores, la inteligencia emocional, tal como ha sido planteada por Goleman, deja muchos vacíos, por su carácter indiscriminado al abarcar aspectos no sólo cognitivos sino también rasgos de personalidad y motivaciones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y también por su carácter genérico o de producto, tal como lo plantean los propios autores originalmente (discriminar, encauzar y rentabilizar las emociones propias y ajenas), cuyo nivel de predicción para los criterios de satisfacción, adaptación y rendimiento resulta todavía pobre. De ahí que nosotros defendamos un enfoque más de *proceso* que de *producto*, al igual que ocurrió con la inteligencia racional, resaltando las estrategias cognitivo-emocionales comprometidas en el modo de *anticipar, reaccionar e interpretar* la realidad, a través de lo que denominamos "moldes mentales". Pero, ¿qué son los moldes mentales?

En la película "Mar adentro", Amenábar enfoca en varias ocasiones la portada de nuestro libro "Los Moldes

Mentales: Más allá de la inteligencia emocional”, especialmente cuando Rosa intenta que el tetrapléjico Ramón Sampedro, en su deseo de morir dignamente, cambie sus moldes: “Te ví por la tele y me fijé en tus ojos, que son maravillosos, unos ojos llenos de vida y pensé: ¿cómo alguien puede querer morir con esos ojos?... Todos tenemos problemas y no hay que huir de ellos, ¿sabes?... He venido par decirte que la vida vale la pena”. En ese intento de cambiar sus moldes, Sampedro le replica, ahondando en sus motivaciones profundas: “¿Por qué no hablamos de la verdadera razón de por qué estás aquí? ¿Por qué no hablamos de que claramente eres una mujer frustrada que te has levantado hoy sábado con ganas de encontrarle un sentido a tu propia vida?”.

La teoría de los Moldes Mentales (Hernández, 1997, 2002, 2005a, 2005b) defiende que, a través de situaciones reiteradas, nos vamos creando formatos de pensamiento, que son piezas clave para mejor entender el puzzle de la Inteligencia Emocional. Los moldes mentales son enfoques o estrategias cognitivo-emocionales, construidos en la interacción entre las disposiciones genéticas y el aprendizaje. Vienen a ser como el “*psicoma*” humano, responsable de nuestras creencias, emociones y comportamientos. A través del análisis factorial, partiendo de un conjunto de aserciones sobre el modo de pensar antes, durante y después de las situaciones emocionalmente implicativas, hemos extraídos *treinta moldes mentales* que parecen los más dominantes en nuestro modo de reaccionar, interpretar o valorar la realidad (Hernández, 2002). Por ejemplo, las atribuciones, siguiendo el modelo de Weiner, vienen a ser un tipo de molde mental o “formato de pensamiento”, como modo habitual de explicar los éxitos o fracasos.

Un molde es un “formato dinámico y flexible” con el que “configuramos” de modo peculiar y habitual los “contenidos” que interpretamos. Así, ante una entrevista de trabajo, las personas generan tipos de pensamientos con un formato o molde similar aunque las situaciones sean muy distintas (consistencia). Ejemplos de estos pensamientos y formatos son: “Voy a deslumbrar al entrevistador y me aceptará tan pronto me oiga hablar” (*Inflación-decepción*); “¿Y si me bloqueo cuando me pregunten” (*Anticipación aversiva*); “Seguramente el entrevistador tratará de hundirme” (*Predisposición hostiligénica*); “prefiero no plantearme que tengo una entrevista” (*Oblicuidad cognitiva*); “¿Para que voy a presentarme?, al final, todo es igual...” (*Anticipación devaluativa*); “Voy a permanecer tranquilo cuando me hagan una pregunta inesperada” (*Control emocional anticipatorio*); “¡Ánimo, seguro que, pasados los primeros minutos, todo irá muy bien!” (*Moti-*

vación proactiva); “tengo que calcular que puede haber preguntas difíciles, pero también fáciles, en cualquier caso todo saldrá bien y si no, será una experiencia más” (*Anticipación constructiva previsor*), etc.

Los moldes cognitivo-afectivos tienen como referencias más próximas el pensamiento causal en la Teoría de la Atribución (Weiner, 1972); los errores lógicos del Modelo Cognitivo de la Depresión de Beck (1974); la autorregulación del afrontamiento en la Teoría Cognitivo-emocional de Lazarus (1968), así como los modelos de trabajo basados en los procesos de regulación afectiva (Mikulincer, 1998).

Cada molde constituye una pieza suelta de gran valor y que ensamblada con otras responde a unos objetivos determinados. Concretamente, observamos que un molde como el *hipercontrol anticipatorio* puede relacionarse con un mayor rendimiento académico, pero no con un mayor disfrute de la vida. Hay un conjunto de moldes que predicen perfectamente la felicidad o bienestar subjetivo, otros predicen un mayor bienestar subjetivo comunitario, mientras que otros, una mayor eficacia, diferenciando eficacia en los negocios, en el estudio o en el ajedrez.

Todo esto indica que, utilizando los moldes cognitivos afectivos, podemos intervenir mejor sobre ellos, pues son estrategias concretas y operativas, de fácil diagnóstico y modificación. También, que contamos con un material más flexible para entender la personalidad y el comportamiento humano.

CUANDO LO AFECTIVO ES EFECTIVO

Las distintas investigaciones están demostrando cómo estos moldes predicen en alto grado la *adaptación* y el *bienestar subjetivo* (Hernández, 2002), se relacionan con el *estilo educador* de los padres (Hernández, 2005c), pero lo que es más sorprendente es que predice el *rendimiento académico* de forma destacada. En principio cabe decir que, la mayoría de los moldes se relaciona con el aprendizaje y el rendimiento. En nuestras investigaciones se comprueba que la capacidad predictiva de los moldes mentales respecto al rendimiento en *matemáticas*, es superior a la que predice la inteligencia racional medida por el Raven (Hernández, 2005b, c). los alumnos con *peor rendimiento* se caracterizan por tener moldes *negativistas*, como *focalización en la carencia* y *evaluación selectiva negativa*; moldes *no operativos*, haciendo *anticipación de esfuerzo y costo*; moldes *evasivos*, desconectándose de la realidad problemática (*disociación emocional* y *autoconvicción inhibitoria*); moldes *reactantes*, mostrando falta de encaje emocional; moldes de *atribución externa* del éxito o fracaso (*hostilgenia* y de *dependencia social*); moldes *impulsivos* o de implicación vital; así como empobreci-

miento de moldes *optimizadores* (*anticipación constructiva previsor*a y *autoconvicción volitiva*).

Comprobamos también que los Moldes Mentales y la Inteligencia discriminan a los que mejoran frente a los que no mejoran su rendimiento *entre una evaluación y otra*. Concretamente, la explicación de varianza de la inteligencia fue del 5%, mientras que la del conjunto de los moldes mentales del 39%, agrupando correctamente al 76% de los casos, en el análisis discriminante realizado (correlación canónica = .63; Willis' Lambda = .61; Nivel de significación = .002) (Hernández, 2005b).

Esto resalta que los moldes mentales constituyen una especie de "inteligencia emocional" que regula el aprendizaje y que es independiente de la "inteligencia racional", indicándonos lo importante que es potenciar y autorregular determinados moldes cognitivo-afectivos para ser eficientes.

Pero estos resultados no obedecen a una sola muestra, a un solo estudio o a una sola materia, sino que obedecen a distintas materias, a distintas situaciones y a distintos alumnos, utilizando medidas diversas del rendimiento (Hernández, 2005b). Ahora bien, los moldes mentales influyen en general, pero también de forma diferenciada. Todo esto indica su valor funcional para explicar y mejorar el rendimiento en diferentes contextos. La prueba más evidente es la superioridad en competición de jugadores de ajedrez a los que se le aplicó un programa de modificación de los moldes mentales frente a los que no se le aplicó, a pesar de haber partido de un mismo nivel, medido a través del historial de ELO (Hernández y Rodríguez-Mateo, 2005b).

Con estos datos se pone de manifiesto el poder, no sólo predictivo de los moldes mentales respecto al rendimiento, sino también la importancia de tenerlos en cuenta y mejorarlos para optimizar el rendimiento escolar. Así mismo, sugieren que la escuela no debe estar centrada sólo en las *competencias intelectivas* para conseguir *eficiencia*, sino también en las *autocompetencias emocionales* o moldes mentales. La escuela no es distinta de la vida, pues muchos aspectos que ayudan a saber vivir también ayudan a ser más eficientes.

LA RESPUESTA DE LA ESCUELA

Considerando la importancia de la educación socioafectiva, tanto en la vertiente de los valores como de los moldes mentales, ¿se implicará la escuela en ello? ¿Dónde está la mayor dificultad? En su *inercia*, focalizada en lo meramente intelectual, pero, sobre todo, la mayor dificultad estriba no tanto en que los profesores sean personas equilibradas y llenas de valores, sino más bien, en que el profesorado, los centros escolares y la sociedad en general *tomen conciencia* de su importancia y se entusiasmen

en un *proyecto ilusionante de transformación* de personas y de sociedad, incluyendo en ese proceso el propio cambio personal del profesorado. No se trata tanto de solicitar competencia para ello, como de vivir un proyecto de mayor sentido de escuela.

REFERENCIAS

- Beck, A.T. (1974). The development of depression: a cognitive model. En R. Friedman & M.M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. Washington, D.C.: Winston-Wiley.
- Hernández, P. (1997). Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación. En Cordero: *La Evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. (2002). *Moldes Mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor publicaciones.
- Hernández, P. (2005a). *Enriquecimiento del Pensamiento y las Emociones, Psicología de la Educación*. Tenerife-Madrid: Tafor-Narcea.
- Hernández, P. (2005b). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, V. 19, 3, 45-62.
- Hernández, P. (2005c). ¿La educación familiar puede configurar los moldes mentales o la inteligencia emocional de los hijos? En M^a I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Eds.) *Aportaciones psicológicas y mundo actual*, (pp. 17-38). Santander: PICOEX, INFAD.
- Hernández, P., y Rodríguez-Mateo, H., (2005). Success in chess modifying the molds of thought. Symposium "Emotional intelligence and mental molds on the subjective well-being and the achievement". Congress Topic: Emotion and Motivation *Book of abstracts. July 2005, Granada: 9th European Congress of Psychology*. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>
- Lazarus, R.S. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. En W.J. Arnold (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mikulincer, M. (1998). Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 2, 420-435.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory: Achievement motivation and the educational process. *Review of Educational Research*, 42, 2, 203-215.

ESCUELA-FAMILIA: ¿ES POSIBLE UNA RELACIÓN RECÍPROCA Y POSITIVA?

Pedro Rosário*, Rosa Mourão*, José Carlos Núñez**,
Júlio António González-Pienda** y Paula Solano**

* Universidad de Minho (Portugal). **Universidad de Oviedo

La educación de los estudiantes no es sólo responsabilidad de la escuela. En este artículo se reflexiona sobre la relación entre escuela y familia, entendiendo ésta como uno de los pilares sobre los que se fundamenta el éxito o fracaso de cualquier sistema educativo. Inicialmente, se aporta información sobre las diversas líneas de investigación que se han desarrollado sobre este tema para, posteriormente, centrar el análisis sobre el papel de las "tareas para casa" (TPC) como un inmejorable recurso para promover la implicación de la familia en el desarrollo académico de los hijos.

Palabras Clave: Tareas para casa, relación familia-escuela.

Student's education is not only a responsibility of the school. In this paper, we make a reflection about the relationship between parents and school, as one of the foundations where success or failure of any educational system is based. Initially, we provide information about the research lines developed about this topic; then, we concentrate our analysis on the role homework plays as an indispensable resource to improve parents' implication on their children academic development.

Key Words: Homework, family-school relationship.

En este artículo se lleva a cabo un análisis de cómo las condiciones familiares influyen sobre la motivación, el comportamiento y el aprendizaje escolar de los estudiantes. Inicialmente, se describen algunos de los resultados más importantes que la investigación aporta sobre la influencia de las variables familiares sobre el logro académico de los hijos. En la segunda parte del artículo se aborda el tema de las "tareas para casa" como uno de los mejores recursos de que se dispone para vincular familia-alumno-escuela.

IMPLICACIÓN FAMILIAR Y LOGRO ACADÉMICO

Los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda y Núñez, 2005). Así, se sabe que la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren (Muller, 1998), y hace disminuir la probabilidad de que el estudiante abandone la Enseñanza Secundaria (Martínez y Alvarez, 2006).

Por una parte, se han realizado investigaciones que buscaron explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (por ejemplo, Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; García-Linares y Pelegrina, 2001; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces y García, 2002a; Kim y Rohner, 2002; Patrikakou, 1996; Seginer y Vermulst, 2002; Shumow, Vandell y Kang, 1996). Desde esta perspectiva, por ejemplo, González-Pienda et al. (2002a) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos (expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y, conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos) inciden significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos, no directamente como es lógico, sino indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales tales

Correspondencia: Pedro Rosário. Instituto de Educación y Psicología. Universidade do Minho. Largo do Pazo, Braga (Portugal). España. E-mail: prosario@iep.uminho.pt

como el autoconcepto del estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares (e.g., los resultados de los exámenes), etc.

Por otra parte, también se ha investigado sobre cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (González-Pianda, Núñez, Alvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz y Bernardo, 2002b; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, han supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensa (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación). En general, en estas investigaciones se obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

En esta línea de trabajos, González-Pianda et al. (2003) informan sobre algunas condiciones familiares que caracterizan a padres y madres que se implican en la promoción de un comportamiento autorregulatorio de sus hijos. Tal como estos autores plantean en el estudio, los datos estarían indicando que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor es la "conciencia" que los hijos poseen sobre comportamientos de los padres semejantes a los descritos con anterioridad (aunque de lo que no se puede aseverar nada es sobre la relación entre la dinámica familiar y la existencia de comportamiento autorregulado por parte de los padres).

En fin, de lo que no cabe duda es que la implicación de la familia (social, estructural y funcionalmente) en la educación de sus hijos es un elemento crucial para el progreso de aquellos y un pilar esencial para que la escuela sea capaz de conseguir resultados óptimos.

Uno de los aspectos que más atención merece, hoy por hoy, es el tema de las "tareas para casa" (TPC). A pesar de la controversia existente sobre la necesidad de las TPC, la investigación ha encontrado que cuando los padres dedican un tiempo al apoyo de las tareas escolares los estudiantes mejoran su rendimiento y sus competencias académicas (e.g., Fehrmann, Keith, y Reimers, 1987; Rosário, et al, 2005; Symeou, 2006; Useem, 1992).

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TAREAS PARA CASA (TPC)

Las tareas para casa (TPC), definidas por Cooper (1989, 2001) como las tareas que los profesores prescriben a los alumnos para realizar fuera del horario lectivo, tienen una larga y arraigada tradición escolar, siendo una práctica habitual en la mayoría de las escuelas a lo largo de todo mundo. La literatura sugiere que, en períodos de reforma de los sistemas educativos, las TPC asumen un papel más sobresaliente en el día-a-día escolar, ya que se traducen en un aumento de la carga de las tareas prescritas a los alumnos para que las realicen fuera del contexto del aula. En este sentido, las TPC son reconocidas como un indicador tanto de escuelas como de alumnos exitosos (Epstein y Van Voorhis, 2001). En este sentido, estudios realizados a nivel internacional, como el estudio PISA 2000 y 2006, constatan que los países y escuelas que prescriben más TPC son aquellos que presentan mejores niveles de rendimiento académico.

Las TPC son, de hecho consideradas por muchos profesores como una de las herramientas más útiles, e incluso indispensables, para la promoción de la calidad del aprendizaje de sus alumnos y la consiguiente mejora de la calidad de su proceso educativo. Según Epstein y Von Voorhis (2001), ya en los años ochenta, investigadores como Coleman, Hoffer y Kilgore concluyeron en sus trabajos que una mayor cantidad de TPC, así como de disciplina son dos de los factores más importantes en la mejora del ambiente de aprendizaje y el consecuente éxito académico que presentan las escuelas privadas en contraposición a las escuelas públicas.

La idea de prescribir más TPC se basa en la presunción de que cuanto más tiempo dediquen los alumnos al estudio de los contenidos transmitidos, más aprenderán. Esta idea, sustentada por algunos autores, es muy discutida por otros. Entre los primeros se defiende la idea de que si hay algo universalmente aceptado es que la cantidad de tiempo invertida en la tarea predice la cantidad de material que se aprende. En este sentido, las TPC serían

una forma de extender el día de escuela, como defiende Walberg y sus colaboradores (Walberg *et al.*, 1985). Además, según datos de algunos estudios (e.g., Paschal *et al.*, 1984), las TPC prescritas de una forma diaria y regular, evaluadas con un *feedback* adecuado respecto a la realización que proporcione formas de mejorarlo, son algunas de las prácticas más ligadas con los efectos ventajosos de las TPC como herramienta de refuerzo del aprendizaje de los alumnos.

No obstante, aunque existe una aceptación creciente del influyente papel de las TPC en el resultado escolar de los alumnos, actualmente se cuestionan aún las relaciones causales entre estas dos variables, especialmente debido a la grand diversidad de efectos de las TPC en los diferentes niveles de enseñanza.

Hablar de TPC es algo complejo, dado que las variables implicadas son muy diversas y heterogéneos los focos que las observan.

Los teóricos de la autorregulación defienden las TPC como una herramienta útil para promocionar la implicación y la concentración del alumno en la tarea proporcionando una ética de trabajo, pero no sancionan, obviamente, cualquiera TPC. Respecto a este constructo, como a tantos otros del día-a-día educativo, más que inclinarse emocionalmente hacia uno de los bordes de la barrera, quizás la solución este en la discusión de su anatomía (e.g., carga, tipología de tareas prescritas, periodicidad, funcionalidad percibida por los alumnos y padres, *feedback* dado), de manera que las tareas propuestas promuevan y optimicen el querer y el hacer de los alumnos no siendo intrusivas para la familia.

¿Qué sabemos sobre el impacto del cumplimiento de las TPC en el rendimiento escolar?, ¿Qué deben hacer los profesores hacia las tareas de casa?, ¿Qué papel debe ser asumido por los padres en la construcción de un ambiente de estudio adecuado?, Estas son algunas de las preguntas a las que trataremos de contestar en las páginas siguientes profundizando en algunos de los qué y porqués de las TPC.

PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LAS TAREAS PARA CASA

Es algo muy comentado en los medios educativos, que los alumnos, de un modo general, estudian y trabajan cada vez menos. También son comunes comentarios como los siguientes: “*los alumnos hoy día no estudian*” y “*no hacen ni las TPC*”. Tanto a partir de estos indicadores de la calle, como por el apoyo a estas ideas recogido en los informes de OCDE y PISA, podemos afirmar

que los alumnos dedican poco tiempo a su estudio y trabajo personal, lo que tiene implicaciones directas en sus bajas notas (Mourão, 2004).

La dedicación de tiempo en el estudio personal y, particularmente, en la realización de las TPC, es sin duda un factor determinante en el rendimiento académico de los alumnos. La investigación subraya y confirma la importancia que tiene el papel del “tiempo en la tarea” (*time on task*), tanto durante las clases, como posteriormente en casa completando las TPC y estudiando. A pesar de todo, conviene subrayar que, cuando hablamos en *tiempo dedicado a las TPC*, la investigación aconseja diferenciar entre la cantidad y la calidad de dicho tiempo. Invertir demasiado tiempo con las TPC puede significar, simplemente, insuficientes conocimientos previos o dificultades obvias para trabajar los contenidos. Así, dedicar poco tiempo en las tareas puede estar relacionado con una elevada eficiencia del alumno o, al revés, una gran incapacidad. Por ello, más importante que el tiempo utilizado, es la calidad y nivel de realización de las tareas prescritas, pues estos factores se relacionan positivamente con los resultados escolares de los alumnos (Cooper, *et al.*, 1998). Los datos de un amplio programa de investigación de Cooper y colaboradores (1998) demuestran que las TPC ejercen una mayor influencia en los niveles de escolaridad más avanzados, en comparación con los niveles iniciales. Un examen más detallado de los beneficios de las TPC en los primeros cursos de primaria demuestra que los alumnos más pequeños tienden a ser menos eficientes que sus compañeros mayores en sus hábitos de estudio y en el control de los distractores, lo que pesará, de hecho, a la hora de hacer los trabajos prescritos (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001). A esto se une los hallazgos de Muhlenbruck y colaboradores, dados a conocer en 2000, los cuáles sugieren que los profesores de primaria valoran más en las TPC la oportunidad del alumno de entrenar competencias de gestión de tiempo y hábitos de estudio que propiamente el trabajo de los contenidos. El desarrollo de estas competencias ocurre no solo en el amplio contexto de la escuela, sino también en el contexto casa-familia. Como compañeros en el proceso de aprendizaje de los alumnos, padres y profesores desempeñan un papel primordial en el desarrollo de las creencias y enfoques que acompañan las TPC (Bempechat, 2004).

A lo largo de la escolaridad, las TPC juegan un papel cada vez más importante en la consolidación de los aprendizajes. Si en los primeros cursos de primaria los profesores utilizan las TPC para desarrollar buenos hábi-

tos de estudio y mejorar el auto-control, ya en los últimos años de primaria y en la ESO, los alumnos deberían empezar a asumir las TPC como una responsabilidad personal, anotando cuidadosamente las tareas prescritas, ejecutándolas a tiempo y verificando su realización. Así, consolidar *buenos hábitos de trabajo* debería ser un objetivo explícito en primaria. Los profesores y los padres deberían trabajar cooperativamente en el sentido de proporcionar una atmósfera de TPC suficientemente rica y favorecedora en oportunidades de modelación y orientación (Corno y Xu, 2004).

La asunción de responsabilidades en la gestión de tareas y en el estudio personal, competencias que alargan y profundizan el conocimiento del alumno sobre las asignaturas, corresponde a las características del paso de "aprendiz" a "experto" (Rosário *et al.*, 2004; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). Dicho de otra forma, las TPC debería ser uno de los hilos conductores en el camino hacia la maestría, dado que constituye una herramienta privilegiada de autorregulación (Mourão, 2004).

ANATOMÍA DE LAS TPC

Las TPC constituyen una herramienta poderosa para el aprendizaje escolar. Los profesores siempre las han prescrito y continuarán haciéndolo, aunque no podemos tomar esta tradición por garantía (Corno, 2000). Entender las TPC de una nueva forma implica no limitarnos sólo a debatir sus efectos en el rendimiento escolar.

Las TPC están claramente influenciadas por muchos aspectos de la sociedad, tanto en lo que respeta a su proceso de realización como a sus productos. En muchas familias, los padres ayudan a los hijos en las TPC facilitan libros, revistas, hay hermanos mayores, se dispone de internet, etc. Pero, obviamente, esto no es así para todos los alumnos, y los profesores deberían tenerlo en cuenta a la hora de prescribir las TPC.

Las TPC deberían incorporar una adecuada combinación de desafío y competencia de realización con el fin de convertirlas en algo gratificante a los ojos del alumno. No pocas veces, los profesores prescriben las TPC con el objetivo central de consolidar contenidos o ampliar conocimientos sobre materias estudiadas en clase. Otras veces, las TPC son prescritas como forma de cumplir un plan curricular muy extenso.

Sin embargo, del mismo modo que el trabajo desarrollado en la escuela evoluciona en complejidad cognitiva, también las TPC deberían hacerlo. Es importante que a lo largo de la escolaridad presenten un nivel de complejidad adaptado a las capacidades de los alumnos, pero

también un grado de desafío e incentivo que les anime a implicarse en la tarea. Los alumnos necesitan entender que aprender no es solo memorizar, entrenar y practicar (Corno, 2000).

Cuando las tareas son demasiado exigentes y están por encima de la capacidad percibida de los alumnos, puede que éstos queden en un estado o una especie de auto-consciencia que inhibe su acción (Kuhl, 1985). En estos casos, la persona en este estado se olvida de la tarea que tiene entre manos y se sumerge en un estado que Bandura (1982, p.137) designa como "*ideación perturbante repetitiva*" ("*repetitive perturbing ideation*"), centrandose sobre sus flaquezas personales e infravalorando sus capacidades (Corno, 2000). Esta situación ocurre más frecuentemente a los alumnos con bajo rendimiento académico. En un estudio de Butler (1999), donde fueron recogidos relatos personales de alumnos con dificultades de aprendizaje, uno de los alumnos describía así sus sentimientos hacia las TPC: "me ponía nervioso", "me desconcentraba (...) quedaba como tonto, no quería terminar, trabajaba más lentamente y distraído". El cuarenta y nueve por ciento de los alumnos de esta investigación relatan reacciones emocionales desagradables durante la realización de las TPC.

Muchos profesores se preocupan de enseñar a sus alumnos a priorizar las tareas no dejando para el final las más difíciles o menos agradables, ocasión en que la voluntad, las fuerzas y la energía bajan. En primaria, los profesores pueden alertar a los padres sobre la importancia de proporcionar un espacio adecuado para hacer las TPC en casa, minimizando los distractores y manteniéndose, siempre que sea posible, disponibles para las preguntas y problemas que surjan.

En los Estados Unidos, y otros países, especialmente de habla inglesa, se divulgan indicaciones e instrucciones útiles para los padres sobre las TPC: los llamados TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork). Corno (2000) aporta sugerencias interesantes para los padres sobre la realización de las TPC, por ejemplo: "*establezca una hora determinada para empezar; acompañe a su hijo, pero no haga las tareas por él; utilice un reloj para incrementar en los niños el control y dominio del tiempo utilizado, pero también para desarrollar sus competencias de monitorización y control volitivo hacia las tareas; ofrezca un simple vaso de agua como recompensa*", etc.

El objetivo principal es establecer rutinas que el niño asocie a la realización de las TPC (Klavan, 1992). Estas rutinas sirven de apoyo en las dificultades puntuales y muchas veces perdurarán toda la vida. Citando a Zim-

merman (1998), Corno (2000) nos recuerda que los sujetos que se destacan por su elevado grado de excelencia suelen atribuir su éxito a rutinas efectivas de trabajo y deliberadamente establecidas.

Si hay TPC demasiado difíciles, también hay otras demasiado fáciles que aburren a los alumnos. El aburrimiento puede dar lugar a la distracción y a sentimientos de alejamiento de las tareas; por ejemplo, “soñar con los ojos abiertos y perderse en fantasías en vez de realizar la tarea” son comportamientos que pueden aparecer. En el peor de los casos, los niños pueden incluso negarse abiertamente, generar pensamientos más destructivos, planteando cuestiones como: “¿Para qué estar aquí sentado haciendo esto?”, “¿Por qué no nos ha dado algo más interesante para hacer?”, “Detesto las TPC”, “Detesto el(la) profesor(a)”, “Detesto la escuela”.

EL ENTORNO DE LAS TPC

Más allá de la propia naturaleza de las TPC hay todo un complejo contexto de expectativas a considerar. En éstas se incluyen las expectativas de los profesores, de los padres, de la familia, de los niños y las de sus compañeros.

Padres y profesores pueden *insistir* a los niños que las tareas hay que hacerlas siempre con 100% de corrección. Elevar las expectativas hasta este nivel puede tener consecuencias nefastas, obligando al alumno a ir más allá de sus límites, reduciendo horas importantes de sueño, sólo para cumplir expectativas inadecuadas. No es deseable que el niño adopte el comportamiento de trabajar para el “9” o “10”, aprobación y satisfacción de los padres, u otras recompensas. Más bien es preferible que los niños disfruten de la experiencia de aprender y sientan la satisfacción del deber cumplido (Corno, 2000). En todo caso, lo ideal es que las expectativas de los demás estén ajustadas a las capacidades reales de sus educandos para que no haya lugar a frustraciones; solo así ganaran las dos partes interesadas.

En los primeros cursos de primaria los alumnos pueden beneficiarse cuando un adulto corrige o verifica su TPC. Una vez que los alumnos se van haciendo más expertos, el adulto debe distanciarse quedando en la retaguardia del proceso, clarificándoles bien que la responsabilidad, tanto por la realización y terminación de las TPC como por su calidad, es de ellos y sólo de ellos. Si las TPC son siempre entregadas a los profesores ya corregidas por un adulto, el profesor no tiene la posibilidad de discernir entre lo que el alumno realmente sabe y consigue hacer por sí solo, y lo que no domina aún.

A los profesores les sería de gran utilidad una mayor comprensión de las dificultades y tensiones que acompañan la realización de las TPC por parte de los alumnos, particularmente los más pequeños (Corno, 1996). Pero también deben ser conscientes de que, según los datos de la investigación en este dominio, la adquisición de estrategias de autorregulación y competencias de gestión y organización a través de las TPC son una posibilidad, más que una realidad. La responsabilidad personal necesita ser cultivada y proporcionar condiciones que le permitan desarrollarse. Comprensiblemente, algunos alumnos suelen precisar más apoyo y tardan más tiempo en desarrollar rutinas para las TPC que otros (Xu y Corno, 1998).

El control del tiempo y la gestión de recursos son aspectos de la autorregulación que los profesores abordan en la escuela, pero hay otros aspectos más sutiles, por ejemplo, los relativos a las dimensiones energizantes del comportamiento, a la motivación y el control volitivo (e.g., el control emocional), que no están muy presentes en la agenda educativa de los colegios.

Para mejorar estas competencias hay que aunar esfuerzos de padres, profesores y de otros agentes educativos, en un trabajo común, proporcionando oportunidades que faciliten al alumno el desarrollo de sus capacidades, por ejemplo, regulando los ambientes de trabajo, especialmente a la hora de hacer las tareas de TPC, y monitorizando el control volitivo y sus estados de humor durante la realización (Xu y Corno, 1998). Los profesores deberían ser realistas respecto a las exigencias emocionales y temporales que implican las TPC.

Finalmente, las numerosas actividades extraescolares que diariamente realizan niños y jóvenes también compiten con la realización diaria de las TPC. Aunque, conscientes de todas estas amenazas, insistimos en creer en el potencial de las TPC como estrategia educativa y subscribimos, reiterando, la importancia y peso de los frutos de su adecuada utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿QUE NOS DICE LA INVESTIGACIÓN?

La relación entre tiempo utilizado en las TPC y rendimiento académico ha sido foco de gran cantidad de investigación a nivel internacional. Presentamos a continuación un breve resumen de algunas de sus conclusiones:

Tiempo utilizado en las TPC

- ✓ Es clara y positiva la relación entre tiempo utilizado en las TPC y el rendimiento académico en los últi-

mos cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. La evidencia empírica de esta relación en Primaria es menos clara siendo los datos de la investigación inconsistentes y poco concluyentes.

- ✓ El tiempo utilizado en las TPC explica solo parte de la variabilidad en los resultados académicos de los alumnos.
- ✓ Estudios llevados a cabo en los Estados Unidos indican que los alumnos más pequeños (enseñanza primaria), especialmente alumnos con bajo rendimiento escolar, usan más tiempo en las tareas de casa. Entre los alumnos mayores (Bachillerato), la tendencia es inversa: son los alumnos con mejor rendimiento, aquellos que gastan más tiempo en las TPC.
- ✓ Los estudios americanos indican que las chicas tienden a invertir más tiempo que los chicos en las TPC y los alumnos asiáticos dedican más tiempo a las TPC que alumnos de otros grupos étnicos. Estos alumnos asiáticos suelen aprovechar más el tiempo invertido en las TPC.
- ✓ Diversos estudios internacionales sugieren que la relación entre el rendimiento académico y el tiempo utilizado en las TPC puede ser curvilínea.
- ✓ Las correlaciones positivas y significativas entre tiempo gastado con las TPC y el rendimiento no deben ser tomadas como una evidencia de que, por sí solo, más tiempo invertido en las TPC conduce necesariamente a un elevado rendimiento.

Las TPC y las actitudes de los alumnos

- ✓ De un modo general, los alumnos presentan actitudes positivas hacia las TPC y verbalizan su importancia para ayudarles a “ir bien” en la escuela. Actitudes positivas hacia las TPC se asocian con actitudes positivas hacia la escuela, y a la inversa.
- ✓ La escasa investigación existente sobre las preferencias de los alumnos indica que a los alumnos no les gusta mucho las tareas diarias y de rutina que les son prescritas (e.g., tales como concluir o completar tareas inacabadas en clase). Prefieren, en general, tareas interesantes, desafiantes y divergentes.
- ✓ Las actitudes de los alumnos hacia las TPC suelen estar relacionadas con el género. Estudios recientes sugieren que las chicas tienden a invertir más tiempo con las TPC que los chicos.
- ✓ La prescripción de TPC adecuadas en los primeros cursos de Primaria, cuya realización es apoyada por modelado y monitorización responsable de padres, o de otros adultos significativos (e.g., herma-

nos mayores), ayuda a interiorizar hábitos de estudio, desarrolla la organización y gestión del tiempo, instalando rutinas que serán útiles en cursos posteriores.

Implicación parental en las TPC

En general a los padres les gusta que las escuelas prescriban TPC, a pesar de que las TPC puedan ser, eventualmente, causa de conflictos entre padres, estudiantes y profesores. Seguidamente, se exponen algunos de los resultados derivados de la investigación sobre este tema:

- ✓ Los padres se implican más en las TPC cuando los chicos son más pequeños. El tipo y grado de implicación parental en las TPC se relaciona con factores de nivel socio-económico y cultural.
- ✓ No hay datos de investigación que comprueben una relación clara entre la implicación parental y el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, la evidencia sugiere que más que la cantidad de tiempo invertido por los padres en ese trabajo sobresale la calidad y tipología de actuación durante el tiempo utilizado con sus hijos.
- ✓ La implicación de los padres en las TPC asume diferentes formas y, consecuentemente, distintas repercusiones en las notas de los alumnos. Es posible identificar padres que intervienen de forma apropiada, por ejemplo, posibilitando espacios adecuados y materiales apropiados para que puedan estudiar. Otros padres actúan de forma menos apropiada; por ejemplo, haciendo las tareas por los hijos, planificando y controlando sus horarios de estudio sin permitirles ejercitar la libertad para actuar y la responsabilidad para asumir las consecuencias de sus actos.
- ✓ La investigación revela como muy importante el apoyo de los padres y adultos a la autonomía de los niños.
- ✓ La tipología de la implicación parental (e.g., lo que hacen, cuándo y cómo lo hacen), más que el tiempo usado, puede ser el factor clave del éxito de la interacción entre los padres y los hijos en el dominio de las TPC.

IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las TPC exige el concurso de tres actores: un profesor que las prescriba y dé feedback, un(a) padre/madre que las monitorice y un alumno que las haga. Si uno de los tres falla, la obra resultará un fracaso. Así, “el papel del profesor al proporcionar *feedback* – al reforzar posi-

tivamente lo que ha sido bien hecho y al volver a repasar lo que aún no se ha aprendido – es la llave de la maximización del impacto positivo de las TPC” (Walberg y Paik, 2000, p.9).

Dentro del conjunto de profesores, hay algunos que recurre a las TPC como tabla de salvación para rellenar lagunas y dificultades de tiempo para impartir sus contenidos, para promover el entrenamiento individual, que las clases no siempre garantizan o, más positivamente, porque las entienden como herramienta útil e indispensable para el desarrollo de competencias de trabajo independiente y autónomo. Sin embargo, también hay otros que las niegan, casi gratuitamente, despreciando su utilidad, dada la desmotivación de muchos alumnos para su ejecución y cumplimiento, con un mínimo de calidad. En cuanto a los alumnos, encontramos, de un lado, los más alejados y contrarios a las tareas escolares, que fácilmente adoptan una actitud de aversión o repulsa hacia las TPC, considerándolas una intrusión en su tiempo libre o una tarea sin valor y, de otro lado, aquellos alumnos que, metódicamente, se dedican al compromiso diario del cumplimiento de las tareas asignadas por los profesores, asumiéndolas, sin grandes cuestionamientos, como integrantes lógicos de su papel de alumno, como principal responsable de su propio aprendizaje.

Si, por un lado, muchos educadores creen que las TPC contribuyen a la mejoría del aprendizaje y aprovechamiento escolar, por otro lado, esas mismas TPC son ampliamente criticadas por los efectos negativos que, a veces, producen en el desarrollo de los alumnos. Una de las críticas más acérrimas del uso de las TPC surge, precisamente, respecto a su grado de eficacia. Para que sean eficaces, las TPC deben tener significado y sentido para el alumno, ser relevantes, siempre que sea posible creativas, y cognitivamente desafiantes.

Las TPC son, por definición, tareas que ocurren fuera del control directo del profesor. Por ello, cuando se enfrentan con su realización, los alumnos pueden elegir que hacer. Primero, decidir si lo hacen. Posteriormente, queda muchas veces a su criterio el tiempo y el esfuerzo a invertir en las tareas prescritas. Incluso, después de esta toma de decisión, sigue teniendo innumerables opciones relativas al “cuándo”, “dónde”, “cómo” y “con quién” quieren (o pueden) realizar las TPC asignadas, opciones que, inevitablemente, tienen repercusión en la calidad final del desempeño (Hong y Milgram, 2000).

Es innegable, no obstante, que las TPC son muchas veces fuente de conflictos familiares y motivo de fricción y

quejas en las relaciones casa-escuela (Cooper, 2001). En esencia, la discusión respecto a las TPC se centra en el hecho de que éstas sean *buenas* o *malas* para los niños (hablando del rendimiento escolar o, por lo menos, de desarrollo de buenos hábitos de estudio) y para sus familias (las TPC como medio para disponer de conocimiento sobre el progreso de sus hijos y/o mejorar la comunicación con la escuela).

Si hay padres que deliberadamente proporcionan esfuerzos para ayudar a sus educandos a crear un ambiente propicio a la realización de las TPC propuestas por los profesores, otros hay que dimiten de tal responsabilidad o, simplemente, desconocen la forma más adecuada de hacerlo. La medida exacta, la “dosis” ajustada de ayuda y tipo de implicación parental ideal, son algunas de las preocupaciones actuales sobre las TPC (Rosário *et al.*, 2005b).

De todos modos, la literatura sugiere que los alumnos obtienen gran beneficio de la experiencia de hacer las TPC en un ambiente familiar cuando son ayudados por una andamiaje parental apropiado (Xu y Corno, 1998). Esta idea deberá estar presente en el espíritu de los docentes que, junto a los padres, podrán negociar modos viables y útiles en el deseable acompañamiento diario de las tareas de estudio que sus educandos desarrollan y realizan en casa.

CONSIDERACIONES FINALES

Se impone emprender iniciativas serias y concertadas, eventualmente sesiones informativas de esclarecimiento en las escuelas, orientadas por docentes implicados e informados, tutores expertos en el contacto con padres. Estas sesiones podrían estar orientadas para promover en los padres la toma de conciencia de su primordial papel de educadores y modeladores de comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, en general, y hacia las TPC en particular. Por ejemplo, podrían discutirse aspectos como la importancia del control de los ambientes de estudio en casa, en sus aspectos físicos y emocionales, combatiendo y eliminando distractores externos e internos, muchas veces presentes a la hora de hacer las TPC prescritas (e.g., discusiones, insultos, alteraciones de planes en la hora que interrumpen el estudio, demasiado ruido, mucho frío o mucho calor, espacio físico para trabajar, tele o música alta, móvil, juegos de computador, *chats*, entre otros). Sería deseable que las escuelas, cada escuela, cada equipo directivo, cada grupo disciplinar, cada profesor, todos y cada uno a su nivel, asumiesen su parte en el fomento y adopción de políticas de TPC

serias, viables, teóricamente respaldadas y lo más concertadas posible.

Sería deseable que esto ocurriese no por imposición superior, sino por la convicción de la necesidad de una enseñanza de mejor calidad, donde las TPC asuman su noble función: contribuir para incrementar las competencias de autorregulación y el éxito de nuestros alumnos.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bempchat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189-196.
- Butler, D. L. (1999). In search of the architect of learning : A commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions. *Journal of Learning Disabilities*.
- Castejón, J.L., y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, H., y Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.) (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Corno, L., y Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into practice*, 43 (3), 227-233.
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36(3), 182-193.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y., y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in Isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., y Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- García-Linares, M.C. y Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- González-Pianda, J.A., y Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 3, 257-287.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., Alvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., Alvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- Hong, E., y Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin y Garvey.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiano, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Kim, K. y Rohner, R.P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- Klavan, E. (1992). *Taming the homework monster*. New York: Poseidon.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp.

- 101-128). West Berlin: Springer Verlag.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Martínez, R.A., y Alvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., y Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., y Walberg, H. (1984) The effect of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Rosário, P. y Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. En G. L. Miranda y S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005b). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Trigo, J., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005a). SRL Enhancing Narratives: Testas' (Mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, 9 (4), 73 -77.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540-558.
- Shumow, L., Vandell, D.L., y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Symeou, L. (2006). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework web site. www.csos.jhu.edu/p2000/TIPS-main.htm
- Trautwein, U., Kolle, O., Schmitz, B., y Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement ? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Useem, E. L. (1992). Middle schools and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65, 263—279.
- Walberg, H. J., y Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. International Bureau of education. *Educational practices series – 3*, 9. <http://www.ibe.unesco.org>.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. y Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42, 76-79.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College record*, 100(2), 402-436.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflexive Practice*. (pp.1-19). New York: The Guildford Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

EL PSICÓLOGO Y LA DISCIPLINA ESCOLAR: NUEVOS RETOS Y VIEJOS ENCUENTROS

Concepción Gotzens

Universidad Autónoma de Barcelona

En la actualidad, uno de los problemas más preocupantes en la educación secundaria es la violencia generalizada en los centros educativos (entre iguales, alumnos-profesorado, de tipo físico, psicológico, etc.). En este artículo se realiza una revisión detallada sobre el concepto de "disciplina escolar", así como su perspectiva preventiva y remedial, y cómo la gestión de este "nuevo fenómeno" requiere del docente formación y asesoramiento psicoeducativo específico. Finalmente, se discuten la diferencia entre disciplina escolar y disciplina en el aula.

Palabras Clave: Comportamiento antisocial, valores, estrategias de intervención.

Nowadays, one of the most worrying problems in the secondary school is the spread violence at the educational centres (between pairs, pupils-teacher, physical violence, psychological violence, etc.). In this paper, a detailed review of the concept of "school violence" is made, as well as its remedial and preventive perspective; and the extend to which the management of this "new phenomenon" demands training and specific psychological and educational advice for the teacher. Finally, we discuss about the differences between academic discipline and discipline at the classroom.

Key Words: Antisocial behavior, social and personal values, intervention strategies.

La entrada en vigor de una nueva Ley de educación abre horizontes a nuevas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa que, finalmente, ven plasmadas algunas de sus inquietudes hasta el momento desatendidas, pero también despierta preocupaciones que, con frecuencia, suponen la reaparición de viejos temores, más o menos habituados a los esquemas de la legalidad anterior.

Algo de esto parece ocurrir con el tema de la disciplina escolar y la recién estrenada *Ley Orgánica de Educación* (*Ley Orgánica de Educación 2/2006*, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo). Las modificaciones introducidas sobre los derechos y deberes del alumnado obligan no sólo a adaptar los decretos que las regulaban hasta el momento, sino que ponen de manifiesto algunas de las preocupaciones más acuciantes que se observan actualmente sobre esta materia.

Temas como el papel de la mediación (y la figura del mediador) como proceso educativo para lograr la resolución pacífica de conflictos, las decisiones colectivas que adopte el alumnado sobre la asistencia a clase a fin de facilitar su derecho de reunión, o la clara referencia a los problemas de *bullying* en la disposición adicional vigesimoprimera, constituyen una muestra nada desdeña-

ble de tales preocupaciones y de algunas expectativas que cabe concebir al respecto.

En total sintonía con las prioridades educativas manifestadas en el texto de la Ley tanto para la etapa de educación primaria:

"Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática" (Art. 17, a).

como para la E.S.O.:

"Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitándose en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y preparada para el ejercicio de la ciudadanía democrática" (Art. 23, a)

y el bachillerato:

"Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa" (Art. 33, a)

Correspondencia: Concepción Gotzens. Apartado 28. Universidad Autónoma de Barcelona. 08183-Bella Terra (Barcelona). España. E-mail: Concepcio.Gotzens@uab.es

La actual Ley de Educación recomienda e incentiva el uso de medios pacíficos para la solución de conflictos en el entorno escolar lo que, a la vez que estimula la defensa de valores sociales de alto nivel, despierta no pocos temores y dudas sobre su aplicación en el día a día escolar, ya que si los problemas de comportamiento escolares parecen haber alcanzado cotas tan elevadas, cuesta creer que ello se pueda remediar de manera tan cívica y sosegada.

En nuestra opinión, conviene introducir ya en este punto algunas precisiones, pues de lo contrario nos encontraremos inmersos en el “callejón sin salida” donde parece haberse encallado la cuestión de la disciplina escolar, lo que nos impediría avanzar en su comprensión e intervención.

DISCIPLINA ESCOLAR: ¿REMEDIO O PREVENCIÓN?

Históricamente, la disciplina escolar se ha tratado desde una perspectiva “de remedio” en el sentido de que había que recurrir a ella cuando surgían problemas de comportamiento en el aula lo que, en principio, no debía suceder. Desde los años sesenta del siglo pasado surgieron numerosas voces a favor de la llamada disciplina “positiva” (Dreikurs y Grey, 1970) pero no hay que confundirse, se trataba igualmente de una opción dirigida a corregir un problema existente, si bien renunciando al uso de estrategias punitivas que, hasta entonces, había sido la práctica más extendida (Sugai y Horner, 2002).

No fue hasta hace escasamente un par de décadas cuando se comenzó a hablar de la disciplina “preventiva” como forma de garantizar las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del aula. No se trató de una innovación más en este campo sino de una auténtica revolución del propio concepto de disciplina escolar y, por ende, de una aportación planteada y justificada básicamente desde la investigación psicoeducativa.

Argumentaremos las afirmaciones hechas en el párrafo anterior. La perspectiva “preventiva” de la disciplina escolar (Gotzens, 1997) implica, por una parte, que el docente, además de planificar contenidos y actividades de aprendizaje tiene la posibilidad, o mejor dicho, la necesidad de hacer lo propio con las cuestiones que van a regir el comportamiento del grupo de clase. Se trata de asumir que la preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse durante un curso académico lleva implícita la consideración de las condiciones que van a hacer posible el desarrollo de tales proceso y, consiguientemente, su planificación y concre-

ción en normas y estrategias dirigidas a garantizar su cumplimiento.

Por otra parte, el carácter preventivo de la disciplina supone que una porción considerable de problemas de comportamiento cuya aparición conlleva indefectiblemente la alteración del orden en el grupo de clase con todo lo que ello supone (pérdida de atención, alboroto, incremento de comportamientos perturbadores, etc.) es salvable y no tiene porqué suceder. A ningún docente le pasa desapercibido este beneficio: así como la solución de un problema y la recuperación de la atención de los alumnos es una empresa costosa, el mantenimiento del orden cuando se dan las condiciones para ello, se logra con suma facilidad, aunque siempre con cierto nivel de “vigilancia” del docente.

Finalmente, la disciplina preventiva posee la ventaja adicional de servir de referencia al profesor sobre las condiciones que se han establecido como indispensables para poder funcionar en clase y sobre las estrategias de comunicación y de intervención seleccionadas para conseguir y mantener las condiciones marcadas, de manera que se convierte en un elemento facilitador para el análisis de situaciones de alteración del orden, en el caso de que aparezcan. Cuestiones –no necesariamente explícitas– como: ¿a qué se debe la interrupción?, ¿qué norma no se ha respetado?, ¿qué intervención –del docente– ha faltado?, etc., simplifican la forma en que el docente analiza y hace frente a la supuesta falta de comportamiento.

DISCIPLINA ESCOLAR Y APRENDIZAJE DE VALORES

Esta somera exploración sobre el carácter preventivo de la disciplina, ayuda a conceptualizar este tema como subsidiario y diverso de la compleja trama de aprendizajes escolares, a cuya consecución sirve. Sin embargo, la diferenciación entre ambos conceptos: disciplina escolar y aprendizajes escolares y, más concretamente, aprendizaje de valores, parece resultar todavía confusa.

Comentábamos más arriba que en épocas pretéritas (y también en otras más recientes) la disciplina escolar se consideraba una actividad de remedio y, preferentemente, de carácter punitivo. A la luz de propuestas educativas en las que la educación cívica de los alumnos adquiere mayor protagonismo que su instrucción en las materias “clásicamente” curriculares, es comprensible que un planteamiento de tipo “penal” se percibiese como poco deseable, cuando no inaceptable; se trataba de fomentar en el alumno hábitos compatibles con los objetivos educativos (respeto, tolerancia, etc.) y no parecía

que la mejor manera fuese mediante la utilización de procedimientos disciplinarios “negativos” por parte de sus educadores.

El razonamiento es impecable y, probablemente, costaría encontrar un educador que se manifestara en disconformidad con lo dicho. Sin embargo, es forzoso introducir un matiz, bien conocido, aunque habitualmente olvidado, que facilita una perspectiva más clara e inambigua y, por ello, más sosegada sobre la disciplina escolar.

Los aprendizajes escolares de cualquier orden (declarativos, procedimentales y actitudinales) exigen grandes cantidades de esfuerzo y una notable inversión de energía y recursos tanto por parte de quienes deben conseguirlos, como de quienes tienen como misión facilitar su adquisición. Es, por sus propias características, un proceso largo y cuyo dominio no siempre se halla al alcance de todos y menos en los períodos previstos para su adquisición. En el caso de los aprendizajes actitudinales y de valores (tolerancia, respeto, sentido democrático, etc.) la exigencia planteada es todavía mayor, no tanto porque sea un material de elevada complejidad cognitiva, cuanto porque se asienta principalmente en la modificación y reestructuración de emociones, creencias, valores y demás material de orden afectivo, cuyas vías de acceso no son fáciles de controlar en el seno de un aula (Castelló, 2001).

Frente a ello, la disciplina escolar no es sino un requisito, gracias al cual se pretende garantizar las condiciones necesarias y más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje en toda su complejidad. La disciplina escolar no es en sí misma, un objetivo educativo, es un instrumento para que los auténticos objetivos puedan alcanzarse (Gotzens, 1997).

Si no se es capaz de considerar esta distinción, un mundo de confusiones invade la toma de decisiones de los profesores y, con ello, el desorden en el aula está garantizado. Aún a riesgo de una excesiva simplificación de lo dicho, concluiremos que el aprendizaje necesita “tiempo” (previamente planificado), mientras que la disciplina exige “inmediatez”, no exenta de una planificación previa.

DISCIPLINA ESCOLAR Y DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS

La intención de establecer un listado de “derechos y deberes” a los que deben acogerse los alumnos parece más que razonable. La obligatoriedad de la enseñanza

alcanza niveles de edad cada vez mayores y, en esta tesitura, la pretensión de establecer cuáles son las “normas del juego” (deberes) y cuáles los beneficios a que los alumnos pueden aspirar (derechos) así como los procedimientos establecidos para garantizar unos y otros, parece no sólo sensata sino deseable.

El problema surge cuando con un mismo instrumento se pretende dar respuesta a dos demandas diferentes: por un lado la regulación de la disciplina escolar y por otra el aprendizaje de valores y la adquisición de hábitos de convivencia de los alumnos.

Está claro que no se trata de demandas radicalmente diferentes en “contenido”, pero sí —y mucho— en procedimiento. Así, mientras que es imprescindible que el alumno deje de interrumpir sistemáticamente en la sesión clase, provocando la pérdida de atención de sus compañeros y multiplicando los esfuerzos docentes para retomar el hilo de la sesión, resulta igualmente obvio que para que este alumno llegue a adquirir las destrezas que le permitirán transformar una “interrupción” en una “participación” se requiere tiempo, recursos y colaboración. La disciplina está al servicio de esta última parte del ejemplo, pero es “en esencia” la actuación esperada en la primera parte del mismo (Gotzens, 1997).

Desde esta perspectiva, la disciplina escolar no puede confundirse con la intervención de un proceso “disciplinario” (por contradictorio que parezca este juego de palabras). Este pretende sancionar una acción no deseable (tanto en términos instruccionales como más ampliamente sociales) llevada a cabo por unos alumnos. Aquí, la “reproducción” en miniatura del actual marco jurídico que nos ampara y el propósito de garantizar los derechos de todas las partes afectadas, prevé una serie de actuaciones que, de forma inevitable, se dilata en el tiempo.

Pero la disciplina escolar se refiere al “aquí y ahora”; en cierta medida, es la más ardiente defensa de los derechos de los alumnos: crear y mantener las condiciones cotidianas para el pleno disfrute de su derecho a ser educados.

Esto no implica en modo alguno distanciarse de los principios educativos vigentes, pero sí otorgar una mayor flexibilidad a la toma de decisiones del docente así como a sus intervenciones, siempre dentro del más escrupuloso respeto a la dignidad personal y social de los alumnos.

De ahí que lo que la normativa vigente tipifica como falta “leve”, por ejemplo charlar o interrumpir repetida-

mente en clase, en términos de disciplina escolar deviene un problema importante que, de no ser contenido, puede generar en una situación muy perjudicial para el aprendizaje de los alumnos (Seidman, 2005).

Así las cosas, nos encontramos en una encrucijada donde la comisión de convivencia de cada centro (véase, por ejemplo: Art. 6 del *Decreto 279/2006, de 4 de julio*, DOGC núm. 4670 – 06/07/2006), así como el consejo escolar en su tarea de supervisar las medidas disciplinarias impuestas a un determinado caso, son instancias establecidas por el sistema educativo que actúan a modo de representantes y garantes de los derechos y deberes de los ciudadanos –escolares– en los casos en que se ha vulnerado algún deber o norma dando lugar a una alteración grave del orden escolar (desde el absentismo hasta la agresión a otros, por poner algún ejemplo).

Frente a ello, el docente es, en esencia, un profesional cuyas competencias y conocimientos le permiten planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene encomendados y de los que depende la consecución de los objetivos educativos propuestos (Squires, 1999). De su buen hacer se espera que los alumnos aprendan formas de trato y relaciones interpersonales justas y apropiadas, pero su tarea disciplinaria pertenece al plano del día a día y no puede ni descontextualizarse, ni ignorar los numerosos tipos de aprendizaje “espontáneos” que suceden en el grupo, ni esperar el paso del tiempo.

En otros términos: el profesor no puede ignorar –o en todo caso el psicólogo debe asesorarlo– que lo que un alumno hace en clase es observado por el resto de compañeros quienes aprenden de esta –y muchas otras– situaciones (Bandura y Walters, 1963). Así por ejemplo, si el comportamiento del alumno en cuestión repercute negativamente en el desarrollo de la clase, el profesor debe tomar decisiones “rápidas” sobre cómo reaccionar al respecto; no puede solicitar “tiempo muerto” y “congelar” la sesión mientras medita detenidamente los pros y contras de su posible reacción. Estamos ante uno de tantos casos en los que el docente debe procesar “en paralelo” los diversos tipos de información y los estímulos que le están llegando y, en estas condiciones, tomar una buena decisión que permita detener el problema en cuestión y, a su vez, tratar de favorecer el aprendizaje por observación que –inevitablemente– están llevando a cabo el resto de alumnos (Genovard y Gotzens, 1997).

Al comienzo de estas páginas decíamos que la investi-

gación psicoeducativa ha proporcionado marcos de referencia interesantes para el replanteamiento de lo que denominamos disciplina escolar; pues bien, una de sus aportaciones más significativa ha sido la de armonizar el concepto de disciplina escolar con el fin a cuyo servicio se encuentra y que no es otro que la consecución de los aprendizajes de los alumnos en el aula. De donde se desprende otra valiosa contribución: que los aprendizajes que realizan los alumnos –incluso en el aula– no son secuenciales ni se ciñen a lo planificado previamente, sino que funcionan “en paralelo” y abarcan una amplia variedad, muchos de los cuales no constan explícitamente en el currículum escolar.

Gestionar esta situación diariamente y serenamente requiere del docente formación y asesoramiento psicoeducativo sobre los aspectos que hemos comentado y muchos otros sobre los que existe abundante bibliografía (Chaplain, 2003; Corrie, 2001; Fontana, 2000) con estas herramientas “mentales” los problemas subsisten pero su comprensión, su representación mental y la compleja toma de decisiones que caracteriza la tarea docente, puede verse altamente reforzada.

DISCIPLINA ESCOLAR Y DISCIPLINA EN EL AULA

En numerosas ocasiones, las referencias a la disciplina escolar y la disciplina en el aula se usan de forma indistinta. Sin embargo, conviene delimitar los ámbitos y características más significativos de cada una a fin de evitar confusiones que en nada benefician al orden y la convivencia en la escuela.

Por una parte, las normas de organización y funcionamiento de los centros educativos, a que se refiere el Art. 124 de la Ley Orgánica de Educación, establecen un marco de funcionamiento general para todo el centro. *La disciplina escolar* se refiere a la cabal decisión de cuáles han de ser dichas normas así como a los procedimientos –legalmente establecidos– que garantizarán el cumplimiento de las mismas.

Por otra, *la disciplina en el aula*, se refiere preferentemente al orden que un grupo determinado debe observar para desarrollar con éxito la tarea prevista. En este caso, las variables contextuales juegan un papel decisivo; así, el horario en que se realice una determinada actividad (primera hora de la mañana vs. primera hora de la tarde), la secuenciación que se establezca entre las mismas (actividades de elevada exigencia motriz seguidas de actividades que exigen alta concentración) y las características de físicas del aula (espacios densamente

poblados o espacios bien distribuidos y con lugar suficiente para las diversas actividades), por citar algunos ejemplos, son elementos primordiales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo de clase (Genovard y Gotzens, 1996).

Pero, todavía más importante que las variables contextuales, lo es el patrón de interacción que se instaure en la interacción profesor – alumnos y de los alumnos entre ellos en aquella determinada clase. No cabe duda que la responsabilidad (y a la vez, el derecho) de cada docente a establecer –dentro del marco general de la normativa del centro– su particular forma de interacción y, derivadamente, la concreción de una disciplina en el aula, es irrenunciable e irremplazable.

No es de extrañar que las publicaciones sobre disciplina escolar traten, las más de las veces, de disciplina en el aula, sin desdeñar las informaciones sobre el valor añadido que reporta una actuación docente en consonancia con la de otros compañeros de la escuela.

Dicho de otra forma: la convivencia máxima entre profesores y alumnos se da en el aula mientras se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto el riesgo de que aparezcan problemas de comportamiento y convivencia es mayor. Pero esta interacción tan viva es específica de cada grupo instruccional, de aquí que no puedan darse recetas generales para todos, porque ello equivaldría a negar la singularidad de cada interacción profesor-alumnos. Así se justifica que la prevención de la disciplina, así como la previsión y actuación para garantizar su mantenimiento constituya una responsabilidad de cada docente de la que en modo alguno puede sustraerse.

Esta diferenciación entre los tipos de disciplina que confluyen en los centros educativos, suele ser de gran utilidad para el profesorado que, en ocasiones, ve en el reglamento del centro la única herramienta para enfrentarse a la disciplina en el aula y, los psicólogos tienen aquí otro motivo para asesorar a los docentes sobre los diversos niveles de interacción que se dan en la escuela y la diversidad de respuestas que se precisan.

Por esto, la existencia de obras que tratan de las características y actuaciones propias de las escuelas con “buena disciplina” (PDK Commission on Discipline, 1982; Watkins y Wagner, 1991; White et al., 2001) en nada estorba ni contradice el conocimiento en profundidad de la disciplina sobre la que cada docente debe reflexionar y tomar sus determinaciones. Al contrario, cuanto mejor conozcan los profesores los múltiples niveles de desarro-

llo de sus tareas (en el caso que nos ocupa: el nivel escolar y el nivel aula de la disciplina), mayores serán sus posibilidades de éxito en las mismas.

REFERENCIAS

- Bandura, A. y Walters, R.H. (1963) *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (traducción al castellano: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 2005)
- Castelló, A. (2001). Procesos cognitivos en el profesor. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching without Disruption: A Multilevel Model for Managing Pupil Behaviour in the Primary Schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Corrie, L. (2001). *Investigating Troublesome Classroom Behaviour: Practical Tools for Teachers*. Londres: Routledge Falmer.
- Dreikurs y Grey, (1970) *A parents' guide to child discipline*. Nueva York: Hawthorn Books.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1996). Interacción contextual. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la Instrucción II. Estructuras y procesos*. Madrid: Síntesis.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori
- PDK Commission on Discipline (1982). *Handbook for developing schools with good discipline*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Seidman, A. (2005). The Learning Killer: Disruptive Student Behavior in the Classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40-49.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a Professional Discipline*. Londres: Routledge Falmer.
- Sugai, G. y Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive. *Child and Family Behavior Therapy*, 24 (1-2), 23-50.
- Watkins, CH. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- White, R., Algozzine, B., Audette, R., Marr, M. B., y Ellis, E. D. (2001). Unified Discipline: A School-Wide Approach for Managing Problem Behavior. *Intervention in School & Clinic*, 37(1), 3-11.

LOS NUEVOS RETOS DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR: LA ORIENTACIÓN

Luis Alvarez Pérez y Paloma González Castro

Universidad de Oviedo

La Psicología Educativa ha recorrido un largo camino para hacerse un hueco en el ámbito escolar. En este viaje, las colisiones con otras disciplinas han sido constantes porque el Psicólogo Escolar, al no clarificar sus funciones respecto al diagnóstico y a la intervención psicoeducativa, otros profesionales de la educación han asumido algunas de estas funciones, tales como el diagnóstico de la capacidad cognitiva, afectiva o de la personalidad. Estas funciones son propias de la Psicología, de ahí la necesidad de incorporar un Psicólogo Escolar en todos y cada uno de los Departamentos, Equipos, y Centros Educativos.

Palabras Clave: Psicólogo escolar, orientación, tutoría.

Educational Psychology has covered a long way in order to obtain a place in schools. In this journey, conflicts with other disciplines were frequent, because educational psychologists, having unclear functions in their psycho-educational diagnosis and participation, other educational professionals have assumed some of their duties, i.e., diagnosis of cognitive and emotional abilities or personality. These are characteristic functions of Psychology; therefore, it would be advisable to incorporate School Psychologists in all Departments, Educational Teams and Schools.

Key Words: School psychologist, orientation, counselling.

En el mundo occidental, se está generando un fuerte movimiento de investigación y práctica educativa denominado *Effective School Improvement* (ESI), cuyo objetivo es aumentar la calidad educativa mediante la mejora de la eficacia de los centros (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Thrupp, 1999). Este aumento de la calidad, siguiendo a Negro (2006), tiene como referentes más cercanos “el movimiento de la eficacia escolar”, que presta atención especial al clima, cultura escolar, liderazgos, y grados de participación, y “el movimiento de la mejora de la escuela”, que destaca como elementos clave el cambio colectivo, la coordinación y la planificación.

En este sentido, una escuela eficaz (Mortimore, 1991) será aquella que “promueva el progreso de cada uno de sus estudiantes, en todos los aspectos relacionados con su rendimiento y desarrollo, por encima de lo esperable dadas sus condiciones iniciales y su rendimiento anterior, asegurando que cada alumno logre el mayor éxito posible, y continúe haciéndolo cada año” (pág. 19).

Ello conlleva, siguiendo a Murphy (1992), poner en marcha los principios de *equidad* (una escuela para todos), de *valor añadido* (se valora no el logro absoluto sino el avance personal), de *desarrollo integral* (se valora

no solo el nivel conativo, sino también el afectivo-motivacional) y de *continuidad* (se valora no el efecto puntual, sino el logro mantenido a lo largo del tiempo). Todos estos principios configuran el paradigma ESI que, en la práctica, según Stoll y Fink (1996) y Stoll, Wikeley y Rezigit (2000), promoverá un cambio sostenido, orientado hacia la planificación educativa conjunta, con la implicación de toda la comunidad escolar, la participación de todos los agentes en la toma de decisiones, el desarrollo académico y profesional, la adaptación de las estructuras organizativas al estilo de aprendizaje de cada estudiante y el fomento de la creatividad.

Un cambio de tal envergadura necesita un *Modelo de Orientación* que trate de garantizar la educación integral del alumnado, a través de la personalización del proceso educativo, fundamentalmente en lo referente a la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la transición entre etapas y niveles, con el asesoramiento y los apoyos de técnicos especializados.

Plasmar este modelo supone, por un lado, la puesta en marcha de un conjunto de actuaciones encaminadas a desarrollar medidas adecuadas que propicien una educación inclusiva de calidad y, por otro, un proceso continuo (integrador de las acciones realizadas desde la tutoría y el asesoramiento especializado) que ajuste al máximo el proyecto educativo a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. De ahí

que todos los Centros Educativos deban elaborar Planes de Actuación Tutorial y de Orientación Educativa y Profesional, a la vez que plantear los procesos que se van a utilizar para atender la diversidad con calidad (Álvarez, Soler, González-Pienda, Núñez, González-Castro, 2002). Ahora bien, esta forma de poner en práctica la Psicología de la Educación, a través del Psicólogo Escolar, ha experimentado una evolución considerable desde finales del siglo XIX. En un principio, entre 1880 y 1920, aparece muy ligada a la *Educación Especial*, para, posteriormente, centrarse más en modelos *terapéuticos* (1920-1955) (emocionales, afectivos y sociales), *escolares* (1955-1970) (el psicólogo actúa como puente entre lo psicológico y lo educativo) o *contextuales* (a partir de 1970).

En los años setenta, siguiendo a Fernández (1998), hay un punto de inflexión debido a que se produce una gran demanda social de intervenciones educativas, sobre todo, en los centros privados, y a que la Ley General de Educación (LGE, 1970) formula por primera vez el derecho a la Orientación Escolar. En 1977, se crean los primeros Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), inicialmente con pocos miembros, solo 2 ó 3 por provincia, formados por profesores de EGB, licenciados en Psicología o Pedagogía. En 1979, nacen los Servicios Psicopedagógicos Municipales (SPM), muy influidos por los modelos comunitarios y preventivos de las áreas de salud correspondientes, que se implantan exclusivamente en las grandes ciudades.

A partir de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982), nacen los Equipos Multiprofesionales (EEMM) con un enfoque inicial muy ligado a una concepción médico-psicológica de la Educación Especial que dificulta abordajes psicoeducativos más abiertos.

Ahora bien, cuando se plantea realmente un cambio importante en los modelos de orientación, es a partir del RD334/85 de Ordenación de la Educación Especial, a partir del cual se potencian los Centros de Integración. Además, en 1986, se unifican los SOEV y los EEMM desarrollando sus funciones, a partir de este momento, a nivel nacional, en Centros ordinarios, en Centros específicos y en Centros de integración. Dichas funciones van a seguir muy ligadas a aspectos preventivos y sociocomunitarios.

Con la LOGSE (1990), se va perfilando el modelo y los niveles de actuación de la orientación educativa y profesional que se concretan en la Tutoría, con el apoyo espe-

cializado de los Equipos de Sector y los Departamentos de Orientación.

LA TUTORÍA

La tutoría es responsabilidad del profesorado de todas las etapas y niveles educativos y tiene como finalidad contribuir a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mediación entre alumnado, profesorado y familia. Tiene como funciones:

- Desarrollar programas de educación en resolución de conflictos para la mejora de la convivencia, programas de estrategias y técnicas de estudio para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y programas de elección académica y vocacional para facilitar la toma de decisiones.
- Facilitar el intercambio con el entorno socio-familiar más cercano, con el fin de generar una verdadera comunidad de aprendizaje.
- Coordinar al profesorado que interviene con el mismo grupo de alumnos, para garantizar la coherencia de las programaciones de aula.
- Colaborar con el resto de los niveles de orientación para favorecer un desarrollo gradual y coordinado, a través del asesoramiento especializado.

LOS EQUIPOS DE SECTOR

El peso de la Orientación Sectorial la llevan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (OM del 9-XII-92). Estos equipos se clasifican, según el R.D. 696/1995 (art. 8.4), en Equipos de Atención Temprana, Equipos Generales y Equipos Específicos. Los Equipos de Atención Temprana, siguiendo a Álvarez y Soler (1997), tienen, como competencias fundamentales, la detección precoz de las necesidades educativas especiales en niños y niñas de Ed. Infantil y la orientación y apoyo a padres. Los Equipos Generales, la evaluación psicopedagógica (OM de 14-II-96) y el asesoramiento y apoyo técnico-pedagógico a los centros de Ed. Primaria. Por último, los Equipos Específicos se ocupan del apoyo especializado a los Equipos Generales, a los Equipos de Atención Temprana y a los Departamentos de Orientación, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial, motora, sobredotación intelectual y a trastornos de la personalidad o de la conducta. Entre sus funciones estarían las de colaborar en la elaboración del censo del alumnado con

necesidades educativas especiales y en la asignación, control y utilización de las ayudas técnicas que se aportan a los Centros docentes para una mejor atención educativa de estos alumnos. También las de asesorar al profesorado y a los familiares en el manejo de las técnicas, métodos y recursos más apropiados para cada discapacidad y elaborar planes de prevención y propuestas de intervención en colaboración con otros organismos e instituciones, de cara a su integración socio-laboral.

Los objetivos de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica hacen referencia al *Sector*, como contexto más amplio de actuación, y a los *Centros*, como ámbito más concreto de aplicación. Entre los *objetivos de Sector*, siguiendo a Álvarez, Núñez, González-Castro y López (2003), se pueden citar los siguientes:

- Facilitar la colaboración de los Centros en la elaboración del plan de actuación en el Sector y en el diseño de los programas de trabajo.
- Coordinarse con los Centros de Profesores y los Servicios de Inspección de la correspondiente demarcación para la elaboración de los respectivos planes de trabajo y del mapa de recursos y necesidades del Sector.
- Plantear de forma integrada las actuaciones de los distintos Equipos (Generales, Atención Temprana y Específicos).
- Sistematizar las relaciones de los Equipos (Generales, Atención Temprana y Específicos) con los Jefes de los Departamentos de Orientación de los IES de referencia.
- Preparar un archivo actualizado de alumnos.
- Elaborar programas de intervención.

Por su parte, en cada *Centro* los Equipos tratarán de:

- Realizar labores de evaluación psicopedagógica y dictamen de las necesidades educativas especiales.
- Desarrollar tareas de asesoramiento, especialmente en el Plan de Acción Tutorial, y en el trabajo con los alumnos en programas de habilidades sociales, de mejora de la autoestima, de colaboración con las familias, etc.
- Colaborar con los tutores y con las familias, tratando de orientarlas hacia un mejor desarrollo educativo de sus hijos.
- Participar en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro. Facilitar una respuesta adaptada de cara a los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Asesorar al Claustro de profesores, a la Comisión de Coordinación Pedagógica y a todos los órganos de coordinación didáctica.
- Coordinarse con los Departamentos de Orientación de los IES a los que acudirán los alumnos de los Centros de Ed. Primaria adscritos.

LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Los Departamentos de Orientación no son Gabinetes de Psicología Clínica ni una Secretaría de Administración de Tests. Sus tareas consisten, más bien, en dinamizar y potenciar las tareas de los tutores de cara a conseguir que los Proyectos Educativos de los Centros sean una realidad personalizada para cada uno de sus estudiantes. Para ello, el Departamento de Orientación debe realizar sus tareas en estrecha coordinación con los tutores, los coordinadores de los ciclos y los jefes de los departamentos docentes. Actúan bajo la dependencia directa del Jefe de Estudios y en estrecha colaboración con el Equipo Directivo.

La necesidad del Departamento de Orientación viene determinada principalmente por la opcionalidad en la Ed. Secundaria O. y Bachilleratos, así como por la oferta plural de los Módulos Profesionales; en estos casos, los alumnos necesitan ayudas a la hora de tomar decisiones, de cambiar de Ciclo, Etapa, Centro y de integrarse en la vida activa. El Departamento de Orientación estará formado por (Circular de la Dirección General de Renovación Pedagógica, de 27 de julio de 1993, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Secundaria):

- Profesores de la especialidad de Psicología o Pedagogía (Responsables de dirigir el Departamento).
- Profesores de ámbito, en el caso de existir en el IES Programas de Diversificación Curricular (Área Socio-Lingüística y Científico-Matemática).
- Profesores de apoyo (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje) para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Profesores de formación y orientación laboral.

El *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero*, señala entre las funciones del Departamento las de "elaborar el plan de actividades y la memoria fin de curso. Dicha elaboración es competencia del Jefe de Departamento, estando también entre sus funciones, el promover la evaluación de los distintos proyectos y actividades del Departamento de Orientación y el velar por el cumplimiento del Plan.

La Resolución de 29-4-1996 de la D.G.C.E. concreta con mayor claridad estas actividades, las cuales tienen que ver con el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan de Acción Tutorial, el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje y la atención a la diversidad.

Además, el Plan de Actuación del Departamento de Orientación habrá de tener en cuenta las necesidades objetivas detectadas en el Centro, así como las necesidades "subjetivas", percibidas por Claustro, Equipo Directivo y Comisión de Coordinación Pedagógica y los recursos personales y materiales de que disponga. Además, deberá prever actuaciones y procedimientos en cuanto a los Programas de Diversificación Curricular (programación, desarrollo, organización y coordinación), y a los Programas de Iniciación Profesional. En este sentido, la Resolución del 29-4-1996 sobre Organización del Departamento de Orientación propone como competencias del orientador la de "asesorar a los equipos educativos sobre los Programas de Iniciación Profesional y de la elaboración de las programaciones correspondientes, así como del consejo orientador final".

Estas prioridades específicas, unidas a las propuestas de carácter más general, permiten concretar en tres, los ámbitos de actuación del Departamento de Orientación:

1. Asesoramiento al desarrollo del Proyecto Educativo, del Proyecto Curricular y de las Programaciones de Aula.
2. Organización de los apoyos oportunos.
3. Diseñar los Programas de Adaptación Individual, Grupal y de Acción Tutorial.

Finalmente, el Departamento de Orientación debe establecer relaciones con otros servicios de la zona: Educativos, de salud o municipales. Por ello, es preciso introducir en el Plan de Actividades un apartado de coordinación, específicamente, con los Servicios Sociales Municipales, para combatir el absentismo y los problemas de convivencia.

Existen, por tanto, una serie de funciones diferenciadas en relación con los distintos destinatarios de la Comunidad Educativa (González-Pienda, Álvarez, Fernández y González-Castro, 2003; Núñez y González-Pienda, 2006); a saber: Centro, alumnos, profesores, familias y otras instituciones. Entre las funciones relacionadas con el Centro, estarían:

- Colaborar en la elaboración de los Proyectos Educativo y Curricular, así como en el diseño de los programas específicos de integración en la formación

del profesorado y en los proyectos de innovación educativa.

- Asesorar a los órganos respectivos en relación con los alumnos de necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje sobre cuestiones tales como adaptaciones curriculares, diversificación curricular y criterios de evaluación y promoción.
- Participar en el estudio sobre las necesidades de los alumnos y las posibles respuestas para atenderlas.
- Colaborar en la planificación y organización de actividades educativas, incluidas las extraescolares.
- Promover la cooperación con los padres en los programas de educación de sus hijos.
- Proporcionar, en coordinación con el Equipo de Sector, un asesoramiento psicopedagógico especializado siempre que sea necesario.
- Participar, sobre todo en la Ed. Secundaria O., los Bachilleratos y en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior en el ámbito de la Formación Profesional, en todo lo relativo a la orientación profesional y la preparación para la vida activa en cooperación permanente con el mundo empresarial.

Con los *alumnos*, sería preciso:

- Orientarles de manera personalizada, tanto en el ámbito educativo y vocacional.
- Asesorarles en la toma de decisiones sobre cambios de Ciclo y Etapa, elección de materias optativas, opcionalidad e ingreso en la vida activa.
- Facilitarles información sobre posibles salidas académicas y profesionales.
- Intervenir en las ACIs y en los Programas de Diversificación.
- Favorecer la puesta en práctica de estrategias de innovación metodológica.

Con los *profesores*, habría que:

- Proporcionarles información sobre las variables psicopedagógicas de los alumnos.
- Asesorarles sobre la atención a la diversidad.
- Asistirles en el desempeño de la función tutorial, en especial de alumnos con necesidades educativas especiales y con otras disfunciones comportamentales y de convivencia.
- Proporcionarles programas y actividades sobre técnicas de enseñar a pensar, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio.
- Integrales en las actividades organizadas por el Departamento de Orientación.

- Asesorarles en la utilización de técnicas de dinámica de grupo, de entrevista, etc.
- Orientarles en la puesta en práctica de innovaciones, tanto en el campo metodológico como de evaluación.
- Apoyarles en la detección de problemas y deficiencias de desarrollo, de aprendizaje, así como en la intervención adecuada para solucionarlos.

De las funciones en relación con las *familias*, se podrían destacar las siguientes:

- Facilitar la cooperación entre profesores, tutores y padres en la detección y solución de problemas educativos.
- Instruir a los padres sobre su responsabilidad activa en la educación de sus hijos.
- Demandar su colaboración en las actividades que organiza el Centro y en las que su presencia puede ser de gran eficacia.
- Organizar encuentros para mejorar su formación en aspectos educativos de su responsabilidad directa.

Por último, existen funciones en relación con *otras instituciones*, como por ejemplo las de:

- Coordinar la colaboración del Centro con otras instituciones de su entorno, principalmente en lo referente a la inserción social de los alumnos.
- Mantener un contacto permanente con los Equipos Interdisciplinarios de Sector para recabar su asesoramiento.
- Recabar información y ayuda, así como colaborar con los diversos estamentos de la Administración Educativa.

OMISIONES DE LA LOE EN MATERIA DE ORIENTACIÓN

- La LOE (Art, 1.f) elimina la *atención psicopedagógica* como uno de los principios necesarios para el logro de una formación personalizada que propicie en todos los estudiantes una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Este principio figuraba en la LOGSE (Art, 2.3.g) junto al principio de la orientación educativa y profesional.
- La LOE (Art. 28) omite la mención al *“Consejo Orientador”* que acompañaba al Título de Graduado en Ed. Secundaria O. (LOCE, Art, 31.3) y que, en ningún caso era prescriptiva y tenía carácter confidencial.
- La LOE tampoco hace ninguna referencia a la *Orientación en el Bachillerato*. Si lo hacía la LOGSE

(Art. 27.2) cuando se refería, al hablar de las materias optativas y de las materias propias de la modalidad, de la orientación hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional.

d) La LOE (Cap. II, Tit. V), al hablar de la autonomía de los Centros, no menciona la integración de los *“planes de acción tutorial”* y *“los planes de orientación académica y profesional”* en los Proyectos Educativos de los Centros, mención que se recogía expresamente en la LOCE (Art. 68.1).

e) Finalmente, una de las carencias más significativas de la LOE es la de silenciar la existencia de los *Departamentos de Orientación* entre los órganos de coordinación docente. Solo menciona los Departamentos de Coordinación Didáctica y los Equipos Educativos.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

Existen algunas cuestiones sobre las que sería preciso reflexionar porque van a afectar probablemente al desarrollo posterior de la Ley. Entre ellas, destacaríamos las siguientes:

- ¿Qué mecanismos de coordinación deberían establecerse en los cambios de etapa para facilitar el proceso de formación del alumnado? (LOE, Art. 2.5).
- ¿Qué programas de refuerzo habría que poner en marcha para desarrollar las competencias básicas de aquellos estudiantes que presentan informes negativos (LOE, Art, 24.8).
- ¿Qué atención habría que diseñar para los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales asociadas a alta o baja capacidad intelectual (LOE, Art, 26.5).
- ¿Qué especialistas deberían realizar los apoyos pertinentes y con qué medios? (LOE, Art. 72.1).
- ¿Las repeticiones de curso deberían contar con Informe del Orientador? (LOE, Art. 28.2)
- ¿Al finalizar la Ed. Secundaria O., debería existir Consejo Orientador? (LOE, Art. 28).
- ¿Sería bueno facilitar programas de prediversificación y no limitar el inicio de la diversificación a 3º de la Ed. Secundaria O.? (LOE, Art. 27.1).
- ¿Qué profesionales deberán realizar la orientación psicológica, educativa y profesional? (LOE, Art, 91).
- ¿Qué funciones específicas corresponden a los Psicólogos Escolares?
- ¿Pueden realizar las funciones del Psicólogo Escolar otros profesionales de la Pedagogía o de la Filosofía?

- Si no hay una mención expresa a los Departamentos de Orientación, ¿podrá quedar la orientación diluida en otros órganos de coordinación docente o equipos de profesorado sin la preparación especializada? (LOE, Art. 130).

PERSPECTIVAS DE FUTURO

La LOE plantea "la orientación educativa y profesional como un medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores" (LOE, Art. 1). Esta formación integral habrá de llegar a todos los estudiantes, por lo que, "a lo largo de la enseñanza obligatoria se garantizará la atención a la diversidad como principio fundamental (LOE, Art. 4). En la práctica, para llevar a cabo la orientación educativa y profesional y la atención a la diversidad, habrá "servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional" (LOE, Disposición Adicional Tercera). El papel de estos servicios, aunque fue definido en parte, mediante el desarrollo normativo de los Departamentos de Orientación a partir de la LOGSE (OM 29-04-92, RD120/1998 de 23 de abril, OM 27-07-98, entre otros), sigue sin estar muy claro. Muchas veces, los orientadores no tienen los recursos suficientes (tiempo, equipo interdisciplinar completo, espacios, formación, etc.) para abordar toda la problemática a la que se enfrentan, aunque se diga que "la Administración Educativa dotará a los Centros públicos y concertados de los recursos para que los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales (por altas capacidades, por incorporación tardía al SE o por otras circunstancias personales o familiares) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todos los estudiantes" (LOE, Arts. 68 y 69).

En este sentido, todos los Departamentos de Orientación deberían tener en su equipo, además de los profesionales de apoyo pertinentes, un *Psicólogo Escolar* para diagnosticar, intervenir o hacer las derivaciones oportunas de todos aquellos casos que presentasen problemas emocionales, afectivo-motivacionales, comportamentales o de personalidad. Esto es importante porque muchos de los problemas actuales son más emocionales que cognitivos o conativos. Por tanto, la *educación emocional* va a

ser uno de los grandes retos de la Orientación para los próximos años (Bisquerra, 2006).

Además, el Departamento de Orientación debería estar representado en el Equipo Educativo del Centro e intervenir en las Juntas de Evaluación, en las reuniones del Claustro, en las decisiones que afectan a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en las repeticiones, cambios de Etapa, en la opcionalidad y optatividad; de ahí, la necesidad de su participación en la elaboración de los Proyectos de Centro, sobre todo, en los aspectos relacionados con la inclusión de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, en las Programaciones de Aula, en la detección temprana de necesidades educativas especiales, en la puesta en marcha de los planes de apoyo y refuerzo educativo, en la evaluación psicoeducativa, en la atención socio-familiar y en la elaboración de materiales de apoyo (Trillo, 2006).

Para ello, es necesaria una colaboración estrecha entre los Tutores y los Departamentos de Orientación, lo cual debe ir más allá del mero asesoramiento profesional. El Psicólogo Escolar, muchas veces, debe centrar más sus tareas en el asesoramiento individualizado de necesidades educativas especiales asociadas a déficit cognitivo, emocional, sensorial, comportamental o social; mientras que el tutor será la figura que tenga una visión integral de la tarea educativa que se está ejerciendo sobre cada estudiante. Además, el tutor actuará como puente entre el resto del profesorado y el alumno y entre la familia y el Centro. De ahí que, la figura del tutor en la Ed. Secundaria sea clave, pero muchos profesores se sienten reacios a ser tutores porque no han sido formados convenientemente. Por tal motivo, la tarea del Psicólogo Escolar será también la de formar a los jóvenes tutores en el ámbito psicoeducativo, para así poder coordinar sus funciones y trabajar en una misma dirección. La Administración, por su parte, debería incentivar la tutoría y contemplarla en período lectivo para potenciarla no solo de palabra, sino también con hechos.

Ahora bien, la importancia de la orientación no se circunscribe exclusivamente a los Centros de Ed. Secundaria, sino también a los Centros de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Las Unidades de Orientación de los Centros de Ed. Infantil y Ed. Primaria deberían ser inseparables, a nivel funcional y organizativo, de los Departamentos de Orientación de los IES a los que se encuentran adscritos (Ojea, 2006). Se plantea, de esta manera, un modelo de

orientación globalizador, cuyas fases de intervención se organizarían en torno a tres niveles:

1. *Tutoría*: Plan de Acción Tutorial con el asesoramiento de las Unidades y Departamentos de Orientación correspondientes.
2. *Unidades y Departamentos de Orientación*: Plan de Orientación Educativa, siguiendo las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada Centro.
3. *Equipos de Sector*: Plan de Coordinación Sectorial para el asesoramiento, formación e intercambios de los Departamentos y las Unidades de Orientación de los Centros adscritos.

La organización y funcionamiento de esta triple acción orientadora podría seguir estos pasos:

1. Los Centros adscritos unificarán las medidas de actuación a principios de curso. Los Equipos de Sector coordinarán estas acciones.
2. Se realizará un seguimiento del plan una vez por trimestre. Estarán presentes las Unidades de Orientación de los Centros adscritos, el Departamento de Orientación de referencia y el Equipo de Sector.
3. Habrá reuniones mensuales de coordinación en cada Centro, entre los Tutores y la Unidad o Departamento de Orientación correspondiente.

De esta forma, la orientación podrá llegar a convertirse en un elemento dinamizador del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar la eficacia de los Centros.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Soler, E. (1997). *¿Qué hacemos con los alumnos diferentes? Cómo elaborar adaptaciones curriculares*. Madrid: SM.
- Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Castro, P. y López, C. (2003). Los Equipos de Orientación: Asesoramiento para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Ed. Infantil. En L. Álvarez y G. Fernández (Coords.), *Equipos y Departamentos de Orientación. Programas de asesoramiento y supuestos prácticos* (pp. 13-20). Madrid: CCS.
- Álvarez, L., Soler, E., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y González-Castro, P. (Coords.) (2002). *Diversidad con calidad. Programación Flexible*. Madrid: CCS.
- Bisquerra, R. (2006). Nuevos retos de la Orientación. Entrevista. *Padres y Maestros*, 297, 20-22.
- Fernández, A. (1998). Desarrollo y situación actual de la intervención psicoeducativa en España. *Papeles del Psicólogo*, 71, 3-8.
- González-Pienda, J.A., Álvarez, L., Fernández, G. y González-Castro, P. (2003). El Departamento de Orientación: Asesoramiento para la elaboración de adaptaciones grupales. En L. Álvarez y G. Fernández (Coords.), *Equipos y Departamentos de Orientación. Programas de asesoramiento y supuestos prácticos* (pp. 101-104). Madrid: CCS.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the cross-roads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-229.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (2003). *Mejorar procesos, Mejorar resultados en Educación*. Bilbao: Mensajero/CIDE.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contribution to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (2), 90-109.
- Negro, A. (2006). *La orientación en los Centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). School psychology in Spain. En En Sh. Jimerson, Th. Oakland and P. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 381-389). SAGE Publications.
- Ojea, M. (2006). El Departamento de Orientación en Educación Infantil y Primaria. Un modelo basado en la integración curricular. *Padres y Maestros*, 267, 28-32.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Wikeley, F. y Reezigt, G.J. (2000). Developing a common model? Comparing Effective School Improvement across European Countries. *13th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2000)*, Hong Kong
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of school reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Trillo, A.C. (2006). Orientación y LOE. La Integración del Departamento de Orientación en los Centros Educativos. *Revista Padres y Maestros*, 297, 33-36.



Sociedad Española

de
Psicología Clínica
y de la Salud

Para el avance . Siglo XXI



QUIENES SOMOS

La Asociación **Sociedad Española para el Avance de la Psicología Clínica y de la Salud Siglo XXI** surge con el ánimo de ser el referente de la Psicología Clínica y de la Salud en España, y de propiciar el avance científico y profesional en este ámbito de actividad de la psicología. Nace con ánimo de integración y con la pretensión de ser cauce de comunicación con todas aquellas sociedades que compartan los mismos fines.

OBJETIVOS DE LA SEPCYS

Tiene como **objeto** la promoción y el fomento de la Psicología Clínica y de la Salud tanto en el campo de la investigación científica como en la práctica profesional, teniendo en cuenta para ello las directrices contenidas en el Código Deontológico del Psicólogo aprobado por el Colegio Oficial de Psicólogos.

Busca, también, divulgar los servicios que desde la psicología clínica y de la salud se ofrecen al ciudadano, orientándole sobre éstos y promoviendo diversos medios para garantizar la mejor calidad y eficacia de los servicios psicológicos.

ACTIVIDADES

Entre las actividades que realizará la Asociación para alcanzar sus objetivos están:

- ✓ Organizar, desarrollar y realizar actividades científico-profesionales, programas de formación, conferencias, sesiones de investigación.
- ✓ La elaboración, publicación y difusión de boletines, memorias, estudios, conferencias y cursos u órganos de expresión en el campo de la Psicología Clínica y de la Salud.
- ✓ La asignación de fondos para proyectos, becas y premios, organización de comités locales, etc.
- ✓ Asistencia a órganos consultivos, científicos o profesionales de carácter nacional o internacional en representación de los psicólogos clínicos y de la salud españoles asociados
- ✓ Emitir dictámenes o informes cuando le sean solicitados.

MIEMBROS

La SEPCyS está formada por **psicólogos colegiados** que tiene acreditada experiencia en el ejercicio profesional de la psicología clínica y de la salud.

www.sepcys.org

REUNIONES

La SEPCyS tiene una reunión anual. Dicha reunión tiene una orientación profesional. Se han realizado varias reuniones en fechas y lugares que se pueden consultar en la WEB. La asamblea anual se realiza coincidiendo con las Reuniones.

COMITÉ EJECUTIVO

El Comité Ejecutivo está compuesto actualmente por las siguientes personas:

- ✓ Aurora Gavino Lázaro, *Presidente*
- ✓ Serafín Lemos Giráldez, *Vicepresidente primero*
- ✓ Miguel A. Vallejo Pareja, *Vicepresidente segundo*
- ✓ Marta I. Díaz García, *Secretario*
- ✓ Jordi Miró Martínez, *Vicesecretario*
- ✓ Roberto Secades Villa, *Tesorero*
- ✓ M^a Paz García Vera, *Vocal*
- ✓ Joaquín Pastor Sirera, *Vocal*

SOLICITUD DE ADMISION

Para solicitar el ingreso en la **Sociedad Española para el Avance de la Psicología Clínica y de la Salud Siglo XXI** deben cumplirse los requisitos básicos de ser:

- ✓ Licenciado en Psicología
- ✓ Estar colegiado en el Colegio Oficial de Psicólogos
- ✓ Acreditar **actividad** en el ámbito de la Psicología Clínica y de la Salud.

La **cuota** anual como socio es de 60 €.

Si desea solicitar ser admitido como miembro de la SEPCyS puede rellenar el **formulario de admisión**. Además de los datos que allí le pedimos deberá enviarnos su curriculum profesional para en él hacer constar sus actividades en el ámbito de la Psicología Clínica y de la Salud.

Para completar la solicitud debe disponer un fichero en su ordenador con su curriculum (formato Word o PDF) que deberá enviar por correo electrónico a: **info@sepcys.org**.

Hágase miembro de la SEPCyS y podrá:

- ✓ Participar activamente en el desarrollo de la Psicología Clínica en España.
- ✓ Conocer las últimas novedades en el ámbito de la Psicología Clínica a través del Proyecto "Puesta al día".
- ✓ Participar gratuitamente en todas las actividades de la SEPCyS.
- ✓ Tener acceso gratuito a todas las publicaciones de la SEPCyS.

MÁSTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA ADULTOS-INFANTIL

14^a
Promoción

Formación de Psicoterapeutas de conducta · 2 años de duración

MODALIDAD: PRESENCIAL

(para alumnos con disponibilidad de tiempo)
900 horas (mínimo)

COMPONENTES:

- ✓ Sesiones presenciales (incluida la participación en terapia)
- ✓ Prácticas adicionales. En función de la disponibilidad del alumno/a, incluyendo prácticas en vivo con pacientes.
- ✓ Intervención psicológica tutorizada con pacientes desde el primer año.
- ✓ Asistencia a sesiones clínicas con los casos atendidos por los/as profesores/as.

MODALIDAD: DISTANCIA

500 horas (mínimo)

COMPONENTES:

- ✓ Sesiones presenciales (voluntarias): 2 sesiones de 12 horas cada año, en sábado entero y domingo por la mañana. Más de 2/3 de las mismas dedicado a prácticas.
- ✓ Tutorías. Aproximadamente una hora a la semana (vía telefónica o correo electrónico).
- ✓ Posibilidades:

*Correo postal

*Correo electrónico

*Internet (on line): campo virtual

MATERIAL (ambas modalidades):

Diseñado para que el alumno/a trabaje individualmente, incluyendo cuaderno de trabajo personal (contenidos teóricos específicos, referencias bibliográficas, cuestionarios de evaluación, casos prácticos a resolver...)

TEMARIO ACTUALIZADO

Orientado al ejercicio profesional como Psicólogo Clínico.

Numerosas prácticas de casos reales.

Incluye tratamientos completos de pacientes: desarrollo sesión por sesión del procedimiento psicoterapéutico.

Acreditación y Diploma del Colegio Oficial de Psicólogos (Castilla y León)

INICIO: Noviembre 2006

PROFESORADO

- ✓ **Moisés García Melón.**
Psicólogo Clínico.
- ✓ **Pilar Valbuena Alvarez.**
Psicóloga Clínica y Sexóloga.
- ✓ **Miguel A. González Castañón.**
Psicólogo Clínico Infantil y Logopeda.
- ✓ **Yolanda Fernández Morais.**
Psicóloga Clínica.
- ✓ **Raquel Fernández Benítez.**
Psicóloga Clínica. Infantil-juvenil.
- ✓ **Antonio Uría Pérez.**
Médico-Psiquiatra.

* Todos/as los/as profesionales Psicólogos que imparten el Máster cumplen los criterios establecidos por la Ley para la titulación de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica.

PRIMER CURSO

- 1.- Bases Conceptuales, Evaluación Conductual y Análisis Funcional.
- 2.- Evaluación Infantil. Habilidades del Terapeuta.
- 3.- Técnicas de Condicionamiento Clásico.
- 4.- Técnicas Operantes, Aversivas y de Modelado.
- 5.- Técnicas Cognitivas y aplicaciones recientes de las terapias cognitivas.
- 6.- Nuevas Terapias Conductistas: Psicoterapia Analítica Funcional y Terapia Contextual.
- 7.- Biofeedback, Nuevas Tecnologías y Psicofarmacología.
- 8.- Terapia en familia y Entrenamiento a padres.
- 9.- Intervención psicológica en grandes síndromes: Autismo, Síndrome de Down...
- 10.- Trastornos del Lenguaje en la infancia.
- 11.- Habilidades Sociales I: Adultos.
- 12.- Habilidades Sociales II: Adolescencia e infantil. Autocontrol.
- 13.- Déficit de Atención e Hiperactividad.
- 14.- Evaluación y tratamiento de nuevos problemas psicológicos: violencia doméstica y atención psicológica en grandes catástrofes.

SEGUNDO CURSO

- 15.- Psicología Jurídica. Antisocial y agresividad.
- 16.- Depresión.
- 17.- Trastornos de ansiedad.
- 18.- Terapia de pareja.
- 19.- Trastornos Obsesivo Compulsivos y Hábitos nerviosos, tics...
- 20.- Trastornos de la Alimentación: anorexia, bulimia y obesidad.
- 21.- Psicología de la Salud: Sueño...
- 22.- Psicosis y Rehabilitación Psicosocial del Enfermo Mental Crónico.
- 23.- Sexualidad y Terapia Sexual.
- 24.- Adicciones: Alcohol, heroína... y ludopatía.
- 25.- Trastornos de ansiedad y Estado de ánimo en la Infancia.
- 26.- Trastornos de eliminación en la infancia: enuresis y encopresis.
- 27.- Trastornos del lenguaje en el adulto: Afasias... y Tartamudez.
- 28.- Evaluación y tratamiento de los trastornos de personalidad. Terapia Dialéctica Conductual para el trastorno límite de personalidad.



Centro de Psicología Conductual

Gran Vía de S. Marcos 15 6º cto. • 24001 León • Tfs. 987 239 462 - 987 235 532

E-mail: mogame@correo.cop.es • www.cpsicologiaconductual.com

Psicothema

ENVÍO DE MANUSCRITOS

Nota para los Autores

Desde el 1 de enero de 2007, los autores que envíen manuscritos a Psicothema para su publicación tienen que hacerlo electrónicamente a través de nuestra página web:

www.psicothema.com

En su día se habilitará en esta página una ventana para el envío de los trabajos.



Esperamos que la nueva informatización de nuestra revista facilite el envío de originales y permita una mayor eficiencia en la gestión de los manuscritos, acortando el tiempo transcurrido entre el envío del trabajo y su publicación y facilitando la comunicación entre los autores y los editores.

www.psicothema.com

Dilemas Éticos

Email: dilemaseticospsicologia@hotmail.com

Apartado de correos: 40013 Madrid

Gracias al apoyo del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España, Javier Urrea está realizando un trabajo empírico como parte de su tesis doctoral sobre los dilemas éticos con los que nos encontramos los psicólogos en el ejercicio de nuestra profesión. Para ello ha diseñado —con la colaboración de 35 psicólogos expertos en diversas materias— un cuestionario sobre dilemas éticos que lleva desde junio de 2006 albergado en Internet:

www.dilemaseticospsicologia.org
palabra de acceso: "colegio"

Las conclusiones de este trabajo esperan poder aportar ideas para la revisión y actualización de nuestro Código Deontológico. Dado que es un instrumento ético de primer orden, es realmente muy importante contar con una alta participación para poder reflejar y analizar las ideas del colectivo profesional desde todos los campos y puntos de vista. Es una herramienta de todos, por lo que entre todos hemos de mejorarla.

Para facilitar la respuesta a aquellas psicólogas y psicólogos que estén interesados en contestar pero no se sientan cómodos con la vía telemática, se ha habilitado un mail y un apartado de correos donde recepcionar las peticiones de envío del cuestionario en papel. Así, una vez la persona haya enviado por mail o correo postal su nombre y señas, se le proporcionará un cuestionario en papel dentro de un sobre, con la dirección impresa y el franqueo pagado. La respuesta será absolutamente anónima, pues no hay ningún tipo de codificación o seriación ni en el papel ni en el sobre enviados.

Esta investigación se está llevando a cabo con la inestimable colaboración de todos los Decanos de Colegios de Psicólogos de España, que han impulsado su difusión (en octubre de 2006 contamos con más de 600 respuestas). Agradecemos la magnífica aportación de tantos colegiados y solicitamos encarecidamente la de aquellos que todavía no lo han hecho. Las conclusiones y el debate de las mismas se publicarán en esta revista.



**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSIQUIATRÍA FORENSE
CENTRO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN PSICOPATOLOGÍA CRIMINAL**

JORNADA “PERSPECTIVAS SOBRE LA VALORACIÓN DE LA PELIGROSIDAD Y MEDIDAS DE SEGURIDAD TERAPEÚTICAS EN DELINCUENTES VIOLENTOS Y DELINCUENTES SEXUALES”.

Madrid 14 de Noviembre, 2006. De 17:00 a 21:00 h. **Hotel Eurobuilding** (c/ Padre Damián, esquina c/ Alberto Alcocer),

OBJETIVOS de la JORNADA

•Análisis del tratamiento que reciben los delincuentes violentos y sexuales en España en comparación con otros países: implicaciones terapéuticas y de seguridad. •Análisis de instrumentos clínicos y actuariales, fiables y válidos para evaluar y predecir el riesgo de conductas violentas. Estimación de que tipo de atención, programas y supervisión podríamos aplicar en la comunidad y como implantarlos. •Análisis de los tratamientos seguidos en EEUU y Canadá, con amplia tradición en la valoración del riesgo de reincidencia y en el estudio y seguimiento de los delincuentes sistemáticos. •Posibilidades de instaurar en España programas de libertad condicional con agresores sexuales y delincuentes violentos una vez estos son puestos en libertad. •Posibilidades de reformar la legislación vigente en España al respecto, para poner en marcha otros programas de prevención y rehabilitación de conductas violentas en régimen abierto y supervisado.

PONENTES

- ◆ **Dr. Ron Roesch.** Director del Mental Health, Law and Policy Institute. Simon Fraser University. Canada. Editor de Journal of Forensic Mental Health
- ◆ **Excmo. Sr. Carlos Ganzenmuller.** Fiscal del Tribunal Supremo.
- ◆ **Dr. Ken Carabello.** Director de Liberty Health Care Corporation y anteriormente en Gateways Community Correction Center Los Angeles, CA.
- ◆ **Dra. Odette Terol Levy.** Psicóloga Clínica, diplomada en Ciencias Forenses. Anteriormente en CONREP (Condiciona Release Program, Los Ángeles, CA)
- ◆ **Ilmo. Sr. Santos Rejas.** Subdirector General de Instituciones Penitenciarias.
- ◆ **Dra. Ana Toledo.** Psiquiatra, Profesora asociada UCM.
- ◆ Moderador: **Dr. Leopoldo Ortega-Monasterio.** Presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría Forense.
- ◆ Director: **Dr. Enrique Esbec.** Vicepresidente de la Sociedad Española de Psiquiatría Forense.

INFORMACIÓN: TFNO. 91-4324114 www.pcfinternacional.com Precio: 120 €. Ingreso en cuenta número 2100 2336 15 0200211658 **Plazas limitadas**



CENTRO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN PSICOPATOLOGÍA CRIMINAL.

PRESIDENTE: R. ROESCH
www.pcfinternacional.com



PROGRAMA EN PSICOPATOLOGÍA CRIMINAL Y FORENSE

DIPLOMA UNIVERSITARIO DE POSTGRADO IMPARTIDO POR [MENTAL HEALTH LAW AND POLICY INSTITUTE](http://www.pcfinternacional.com). UNIVERSIDAD SIMON FRASER BRITISH COLUMBIA. CANADA.

Semipresencial y a distancia. Del 17 de Noviembre, 2006 al 18 de Mayo, 2007. Inauguración en el Instituto Internacional de España. C/ Miguel Ángel, 8. MADRID

PROFESORADO: Dr. Ron Roesch, Dr. Reid Meloy, Dr. Steven Hart, Dr. Ken Carabello, Dr. José Luis Graña, Dr. Enrique Esbec, Dra. Odette Terol Levy, D. José Manuel Muñoz, Dr. Antonio García-Pablos, Dr. Leopoldo Ortega-Monasterio, Dr. Angel Hebrero, D^a. Susana Soler, D^a Amparo Botella, D^a María Luisa Echaniz.

Normas de Publicación

Papeles del Psicólogo

1 La revista Papeles del Psicólogo publica trabajos referidos al campo profesional de la psicología, principalmente en su vertiente aplicada y profesional.

2 Los trabajos habrán de ser inéditos y los derechos de reproducción por cualquier forma y medio son de la Revista.

3 La preparación de los originales ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Manual de publicación de la APA, quinta edición, 2001). Algunos de los requisitos básicos son:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido y año, entre paréntesis y separados por una coma. Si el nombre del autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis sólo el año. Si se trata de dos autores se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez; en las siguientes citas se pone sólo el nombre del primero seguido de “et al” y el año. Cuando haya varias citas en el mismo paréntesis se adopta el orden cronológico. Para identificar trabajos del mismo autor, o autores, de la misma fecha, se añade al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final siguiendo los siguientes criterios:

- a) Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto. En caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una “y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto. En el caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade entre paréntesis “Orig”. y el año.
- b) Para capítulos de libros colectivos: Autor (es); año; título del trabajo

que se cita y, a continuación, introducido por “En” las iniciales del nombre y apellidos del director (es), editor compilador(es), el título del libro en cursiva y, entre paréntesis, la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial.

c) Para revistas: Autor: título del artículo; nombre de la revista completo en cursiva; volumen en cursiva, número entre paréntesis y página inicial y final.

4 Los trabajos tendrán una extensión máxima predeterminada (que incluirá las referencias bibliográficas, gráficas y cuadros) según la Sección a la que vaya dirigido y estipulada en páginas tamaño DIN-A4 con 40 líneas con tipo de letra Times New Roman cuerpo 12 con interlineado normal por una cara con márgenes de 3 cms y numeración en la parte superior derecha.

La primera página debe contener: título en castellano e inglés. Nombre, apellidos, profesión y lugar de trabajo de cada autor. Nombre y dirección del autor al que dirigir la correspondencia. Teléfono, Fax, Correo electrónico de contacto. La segunda página ha de incluir un resumen de no más de 150 palabras en castellano e inglés.

Papeles del Psicólogo acusará recibo inmediato de todo artículo recibido. Los originales no serán devueltos ni se mantendrá correspondencia sobre los mismos. En un plazo máximo de 90 días se contestará acerca de la aceptación o no para su publicación.

Todos los documentos que publique Papeles del Psicólogo serán previamente evaluados de forma anónima por expertos, para garantizar la calidad científica y el rigor de los mismos, así como su interés práctico para los lectores. Podrán no ser evaluados aquellos trabajos

empíricos y de corte experimental, más apropiados para las revistas especializadas; manuscritos cuyo estilo de redacción fuese también muy especializado y que no se ajustase al amplio espectro de los lectores de Papeles del Psicólogo; originales que abordasen cuestiones que hubieran sido ya recientemente tratadas y que no ofrecieran contribuciones relevantes a lo publicado; o trabajos cuya redacción no estuviera a la altura de la calidad exigible.

Los originales se enviarán preferentemente en un fichero por correo electrónico ó en un disquete indicando el procesador de texto utilizado y una copia impresa del trabajo. Deberán enviarse al Director de Papeles del Psicólogo. Colegio Oficial de Psicólogos. C/ Conde de Peñalver, 45-5º. 28006 Madrid. España, papeles@correo.cop.es.

Los trabajos sometidos a revisión para Papeles del Psicólogo podrán abordar cualquiera de las siguientes cuestiones:

- ✓ Implicaciones prácticas de investigaciones empíricas (investigación + ejercicio profesional); implementación de cuestiones generalmente ignoradas por los investigadores.
- ✓ Investigación y desarrollo; desarrollo e innovaciones (I+D+I) (soluciones prácticas novedosas o de elección en áreas específicas); evaluaciones (análisis y crítica de tendencias emergentes, desde la perspectiva de su aplicación práctica).
- ✓ Revisiones, estados de la cuestión, actualizaciones y meta-análisis de temáticas de la Psicología aplicada.
- ✓ Contraste de opiniones, debates, políticas profesionales y cartas al editor (Forum).

Por otra parte, el Comité Editorial podrá encargarse de trabajos específicos a autores reconocidos o proponer números especiales monográficos.