

Psicología para maestros dentro del E.E.E.S.

Carlos MARTÍN BRAVO

Correspondencia

Carlos Martín Bravo

Universidad de Valladolid.
Campus Universitario de la
Yutera, Despacho 1.21
Avda. de Madrid, 44
34004 Palencia. España
Teléfono +34 979 108 266 Fax
+34 983 423 458

E-mail: cmbravo@psi.uva.es

Recibido: 18/12/06
Aceptado: 27/12/06

RESUMEN

El marco del EEES plantea la necesidad de revisar las titulaciones con la finalidad de afrontar nuevos retos en la construcción educativa del nuevo ciudadano europeo. Para ello, el presente estudio analiza las competencias del futuro maestro en relación a las del niño de educación primaria en una materia como *Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*. Así pues, hemos optado por hacerlo desde los tres enfoques que nos inspira la teoría triárquica de Sternberg: 1) Educar en el saber es potenciar la inteligencia académica, 2) Educar en creatividad es potenciar el saber hacer, y 3) Educar en sabiduría es potenciar el saber ser. Cada uno de estos enfoques se analiza desde: a) Marco teórico. b) Actividades del profesor y de los alumnos en relación a los contenidos seleccionados. c) Métodos en función de los distintos enfoques. d) Competencias entrenadas. e) Evaluación del proceso.

PALABRAS CLAVE: Competencias del maestro. Psicología en edad escolar. Educar en el saber. Educar en creatividad. Educar en sabiduría.

Psychology for primary school teachers in the EHEA

ABSTRACT

The EHEA framework arises the need to revise the university degrees with the aim of facing new challenges in the education training of the new European citizens. For this purpose, the present paper analyses the competences of future primary school teachers in dealing with

children in primary education in a particular subject "Education and development psychology in the school age". We have thus decided to focus on it from three different approaches which are related to Sternberg's triarchic theory: 1) Knowledge training is the way to strengthen academic intelligence, 2) Creativity training is the way to strengthen the know how, y 3) Wisdom training is the way to strengthen how to be. Each of these approaches is to be analysed from: a) Theoretical framework. b) University teachers and students' activities in relation with the chosen contents. c) Methods according to different approaches. d) Trained competences. e) Process evaluation.

KEYWORDS: Competences of the primary school teacher, Psychology in the school age, Knowledge training, Creativity training, Wisdom training.

Introducción

La sociedad actual nos plantea nuevos retos y exigencias. Retos y exigencias que se vinculan a campos tan diversos que van desde la economía hasta la moral, pasando por el ámbito que a nosotros más nos preocupa: el educativo. Una sociedad de la globalización, como la nuestra, no puede pasar por alto la importancia que tiene la educación. Los conocimientos, las destrezas deben ser transmitidas de generación a generación de forma cada vez más eficaz. Estos conocimientos y saberes que se transmiten no pueden ser ya de tipo local, sino claro reflejo de esa nueva forma de ver la realidad que nos ofrecen los nuevos tiempos. Es aquí donde aparece la responsabilidad del sistema educativo y, más concretamente, de los profesores a la hora de transmitir y enseñar, no solo conocimientos, destrezas, actitudes y valores, sino también competencias.

Esta es precisamente la novedad en relación a los tiempos pasados, la de incorporar una nueva concepción de la educación inspirada en el *Proyecto Tuning*¹ que persigue dos aspectos fundamentales: a) sintonizar las diversas estructuras educativas europeas, y b) dotar a los sujetos de competencias suficientes para afrontar los nuevos retos, dado que "una sociedad económicamente globalizada, altamente competitiva y en acelerado ritmo de cambio exige un entorno educativo diferente" (GONZÁLEZ, J. & R. WAGENAAR, 2003). Esta cita parece que nos está sugiriendo la necesidad de cambiar de orientación en nuestra praxis educativa. Nos asaltan dudas, que generan preguntas en una primera fase. Así, ¿deberemos pasar de una academia del conocimiento a otra del saber hacer para ser más competentes? ¿Tiene sentido el planteamiento que enfrenta la concepción de

1. El *Proyecto Tuning* surge en el año 2000 creado por una serie de universidades, la holandesa de Groningen, como coordinadora, y la de Deusto, entre otras. Cuenta con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades. La pretensión de este proyecto era y es "sincronizar las diferentes estructuras educativas en Europa".

una *educación del conocimiento* “contra” una *educación de competencias*? ¿No estaremos asistiendo a una invasión de la filosofía empresarial al mundo educativo, reflejada en su imposición en relación al término competencias? Es cierto que la hermenéutica de este concepto puede dilatarse en el tiempo al ser, como se dice en muchas publicaciones, un término polisémico. Nuestra interpretación se sitúa, en principio, en la línea de Jover Olmeda, Fernández-Salineró & Ruiz-Corbella (2005) cuando dicen que:

“...las competencias no se pueden entender solamente como comportamientos observables, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos tácitos (lo oculto de las situaciones) y explícitos (lo codificado a través del lenguaje formal) [...]. No se puede decir, pues, que las competencias no estén en relación con las aptitudes y los rasgos de personalidad, pero constituyen una categoría específica de características individuales que tienen lazos estrechos con los valores y con los conocimientos adquiridos.”

No obstante, deberemos estar alerta de esas aparentes buenas intenciones de nuestros compañeros de las universidades politécnicas, y esperar y ver cómo se ponen en práctica las competencias de tipo actitudinal, moral y axiológico. Pues, si nos fijamos en el *ranking* de las diecisiete competencias más importantes que se reflejan en el *Proyecto Tuning*, las de tipo ético ocupan los últimos lugares. Las primeras posiciones se reservan para las competencias vinculadas a ejercicios profesionales que son las más valoradas por las empresas. Así:

- 1) Capacidad de liderazgo.
- 2) Capacidad para trabajar en equipo.
- 3) Predisposición para el cambio en el puesto de trabajo.
- 4) Capacidad para resolver problemas –del mundo empresarial–.
- 5) Creatividad, tormenta de ideas y pensamiento lateral.
- 6) Gestión de proyectos.
- 7) Habilidad de negociación y persuasión.
- 8) Capacidad de autoaprendizaje.
- 9) Capacidad de comunicación.

Esta situación nos obliga a posicionarnos en relación al concepto de competencia que se nos antoja tan plural. Así, por ejemplo, hablaríamos de la forma de entender las competencias en el Reino Unido, donde se definen “*en función de las normas necesarias para el trabajo*” (SALUDA, 1997) que se basan en la acción y dejan de lado el modo y los requisitos necesarios para conseguir que esa acción se produzca, siendo éste aspecto el que más nos interesa, educativamente hablando. La competencia empresarial presenta la tentación de romper, con mayor facilidad, la unión entre lo cognitivo y lo emocional.

Dos son los tipos de competencias, las genéricas o transversales y las específicas. Las primeras, es decir, las competencias genéricas, son las comunes a varias profesiones u ocupaciones y se desglosan en:

- 1) *Competencias instrumentales*, que se reflejan en la capacidad de análisis y planificación, además de habilidad en la comunicación, tanto oral como escrita.
- 2) *Competencias personales*, que se reflejarían en la capacidad de trabajar en equipo junto a habilidades en las relaciones interpersonales.
- 3) *Competencias sistémicas*, que se ubican en la habilidad de adaptarse a nuevas situaciones y tener una visión holística de la realidad.

Son, en cambio, las competencias específicas las que más nos interesan en nuestro estudio sobre una propuesta metodológica de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*, materia impartida a futuros maestros y maestras dentro del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria y enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior. Observamos, no obstante, que se da una relación, lógica por otra parte, entre las competencias para la formación de futuros maestros y las recogidas en el Real Decreto 1513/2006 (BOE 8-12-2006) sobre enseñanzas mínimas de la educación primaria; y que “*se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos*”. En ambos casos, la interpretación es similar, al plantear una visión global del ser humano como un todo indivisible donde exista interacción entre distintos elementos, como los conocimientos (saber), las habilidades técnicas y destrezas (saber hacer) y las habilidades sociales, actitudinales y de autoconocimiento (saber ser).

“Competencias específicas del saber” en el maestro y su relación con las competencias básicas de educación primaria

Así, y dentro de las *competencias específicas del saber*, se pretende que los futuros maestros conozcan los diferentes desarrollos cognitivo-lingüísticos, sociales, emocionales y morales. Junto a estos aspectos, saber analizar los determinantes (como la memoria, la atención, la motivación, los diferentes estilos cognitivos y la interacción profesor-alumno...) que rodean al acto de enseñar y aprender. Ser competente en este saber será básico para su labor docente, tanto de educación infantil como primaria. Por otra parte, estas *competencias específicas del saber* deben estar vinculadas con las competencias básicas que se reflejan en la normativa oficial (REAL DECRETO 1513/2006 – BOE 8-12-2006), y que deben ayudar al maestro en su trabajo en las diferentes áreas y materias del currículum de primaria (*conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística, educación física, educación para la ciudadanía y los derechos humanos, lengua castellana y literatura, lengua extranjera y matemáticas*).

Manejar, por parte del maestro, los diferentes ritmos del desarrollo lingüístico, la relación entre lenguaje e inteligencia (debate entre Piaget, 1965 – Vygotski, 1993), la naturaleza del habla privada o egocéntrica, el valor social y emocional del lenguaje (autoinstrucciones en Meichembaum & Goodman, 1979), así como las características del pensamiento sincrético de los niños de infantil y primaria (WALLON, PALACIOS & RAMÍREZ, 1980), serán algunos de los aspectos básicos a conocer. De este modo, ser competente en este saber, por parte del maestro, supondrá estar en disposición de poder dotar a los niños de educación primaria de competencias básicas como *autorregulación del pensamiento, estructuración del conocimiento o interpretar el mundo y los fenómenos naturales*, todo ello reflejado en *comunicación lingüística* en el área de “*lengua castellana y literatura*”, entre otras (REAL DECRETO 1513/2006 - BOE 8-12-2006).

Por otra parte, la toma de conciencia del futuro maestro sobre cómo el sujeto de educación infantil y primaria “*pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento*” (PIAGET, 1976 a), será fundamental en lo relacionado con el desarrollo del número (PIAGET-SZEMINSKA, 1975), el uso funcional de la estructura inclusora, las relaciones asimétricas y transitivas (CARRETERO, 1984) y los diferentes conceptos de conservación de sustancia, peso y volumen. Además, esta *competencia específica del saber* necesita el *arte de saber leer* los diferentes ritmos en los distintos niños en la adquisición de la *competencia matemática* reflejado en el *manejo de los elementos matemáticos básicos y geométricos a las situaciones cotidianas*, relacionado con el área de “*matemáticas*” (REAL DECRETO 1513/2006 – BOE 8-12-2006). Añadir, a las competencias del maestro, el conocer la posible

dificultad que tiene el niño pequeño de distinguir *hechos de teorías* (ELKIND, 1970) y poder, con ello, generar competencias que faciliten *la aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que recibe*, rasgo fundamental en ser competente en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, presente en el área de “*conocimiento del medio natural, social y cultural*” como se recoge en el citado R. D. (BOE 8-12-2006).

“Competencias específicas del saber hacer” en el maestro y su relación con las competencias básicas de educación primaria

En nuestra materia de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* diseñada para maestros, el *saber hacer* se asocia a un *saber aprender*, siendo, ambos, de carácter instrumental. Este aspecto nos sitúa, en la letra y el espíritu, dentro del *Proyecto Tuning* al manifestar que: “*si algún encargo tiene la universidad del siglo XXI es el de establecer las condiciones para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para actuar como aprendices autónomos, de forma que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida*” (DELORS, 1996).

Y para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida la mejor fórmula es entrenar un pensamiento flexible, autónomo, creativo y de iniciativa. Así, y dentro de estas características, estarían, entre otras opciones, la puesta en escena de un *aprendizaje inductivo* (BRUNER, 1988, 1999), la familiarización con técnicas de flexibilidad mental presentes tanto en *los seis sombreros para pensar* (DE BONO, 1996), como en la escenificación en clase, por ejemplo, de un *juicio virtual*² sobre Juana I de Castilla: ¿Estaba loca o fue una víctima política?, para potenciar pensamiento divergente. A todo ello, podríamos añadir el estudio, entre otros, del *juego de ficción* que los niños realizan para ver su instrumentalización y su aplicación al saber aprender en el campo social, moral o lingüístico (SECADAS, 1994).

La instrumentalización de estos saberes deberá facilitar en el maestro *competencias específicas del saber hacer*, como diseñar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural. De la misma forma que estará en condiciones de promover el aprendizaje autónomo de los alumnos de educación primaria a la luz de los objetivos

-
2. Un grupo de alumnos hacen de la parte fiscal con argumentación histórica: defenderán que Juana I de Castilla estaba loca; mientras que otra parte representará la parte de la defensa, con argumentación histórica supuestamente opuesta: defenderán que Juana I fue una víctima política. El resto de alumnos harán de jurado popular. Es una forma de aprender historia creativamente y de entrenar pensamiento divergente.

y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias (ANECA, 2005). Estas *competencias específicas del saber hacer* que se asocian a un saber aprender deberán facilitar al maestro su labor de posibilitar al niño de educación primaria *competencia cultural y artística*, dotándole de habilidades de pensamiento divergente, imaginativo y de poder de iniciativa presentes tanto en las áreas de “*educación artística*” como en “*educación física*” y aquellas otras áreas que se apoyan en los métodos de naturaleza inductiva, como “*lengua castellana y literatura*” y “*conocimiento del medio natural, social y cultural*”. Otro tanto sucede con *competencia para aprender a aprender*. Aquí el énfasis se pondrá en cómo ser consciente de lo que se sabe, saber gestionar los procesos de aprendizaje y lograr unos ciertos niveles de autoevaluación, además de competencia en *autonomía* muy en la línea piagetiana (REAL DECRETO 1513/2006 – BOE 8-12-2006).

“Competencias específicas del saber ser” en el maestro y su relación con las competencias básicas de educación primaria

El último pilar está vinculado al aprender a ser, que se relaciona, a su vez, con el saber vivir juntos, como manifiesta el Informe Delors (1996). Las competencias aquí promocionan el ejercicio de ciudadanía, que es tanto como aprender el arte de vivir con armonía en el ágora pública y que supone el ejercicio de la virtud. Dicho de otra forma, asumir la dimensión ética del maestro dentro de una educación integral (ANECA, 2005) supone tanto como *educar en sabiduría*, y esto tiene un interés tan polémico como apasionante desde la perspectiva histórica (PLATÓN, 1980) y la relectura actual por medio de Gustavo Bueno (1980). Este asunto nos enfrenta al debate sobre si se puede o no educar en la virtud. En el fondo del tema está la acusación de *sofistas* a los que *venden la burra* de que la virtud se puede enseñar. Y todo ello está cerca de éste último epígrafe que reza *competencias específicas del saber ser*.

Nuestra opción parte de asociar esta competencia del saber ser con lo que para Sternberg (1990) es su tercera subteoría contextual (Inteligencia social-emocional) dentro de la teoría triárquica. En dicha subteoría se sitúan las habilidades empáticas, las tácitas, las emocionales y sobre todo el rasgo más importante: ir más allá de Piaget; es decir, saber construir la estructura de conocimiento, no solo propia, sino la de los otros. Y esto nos parece fundamental si queremos, realmente, lograr competencias de saber leer el mundo de las emociones.

Dos son las propuestas para dotar a los futuros maestros de *competencias específicas del saber ser*. Una de ellas es realizar *clases prácticas y/o estudios de casos* sobre dilemas morales acordes a las propias vivencias. La segunda

propuesta estará diseñada en función de aprender historia con la finalidad de manejar estrategias para saber afrontar los conflictos y las confrontaciones. Tanto una opción como la otra suponen relacionar la psicología moral (KHOLBERG 1976; TURIEL, 1989) con los dilemas de la vida, y la psicología cognitiva (subteoría contextual) con el aprendizaje integral de la historia. Saber afrontar, en el debate de clase, posturas encontradas (tanto moral como históricamente) servirá para potenciar una actitud crítica, responsable y de respeto por las opiniones de los otros dentro de un marco de educación integral (ANECA, 2005). Así lo entiende Esteban (2003) cuando manifiesta que:

“La universidad, como organización pública, debe plantearse llevar a cabo un proceso de reflexión crítico-racional sobre los valores y criterios mínimos en que se basará para afrontar los nuevos retos y problemas que pueden surgir como fruto de la interrelación de diferentes morales de grupos o personas.”

Entrenar al maestro en estas *competencias del saber ser*, como es la mejora de las actitudes, asumir una dimensión ética y facilitar una educación integral, supone estar en la buena vía de poder cubrir los objetivos que, a nivel de competencias básicas, son reflejados en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. En este documento se insiste en dotar a los niños de primaria de competencia social y ciudadana. Esta competencia supone *comprender la realidad social en que se vive y afrontar los conflictos empleando el juicio-ético basado en los valores y prácticas democráticas*. De la misma manera, y en otro lugar del mismo documento, se refleja que *el conocimiento de sí mismo y el control emocional, junto a una actitud positiva hacia el cambio que supone flexibilidad...* son competencias básicas, por su naturaleza transversal, en las enseñanzas mínimas de educación primaria en la totalidad de las áreas y, en particular en la *“educación para la ciudadanía y los derechos humanos”*.

Tres enfoques a la búsqueda de una educación integral

Nuestro estudio se configurará en tres enfoques que reflejan tres modos de afrontar la demanda atemporal de una educación integral. Nos referimos a 1) *educar en el saber*, 2) *educar en la creatividad* y 3) *educar en la sabiduría*. No se nos puede escapar que detrás de esta propuesta está, como telón de fondo, la teoría triárquica de Robert Sternberg (1993, 1997). El formato que vamos a seguir en cada uno de estos tres enfoques será el mismo:

- a) Marco teórico.
- b) Actividades del profesor y de los alumnos en relación a contenidos seleccionados.
- c) Métodos a seguir.
- d) Competencias entrenadas.
- e) Evaluación del procedimiento.

El presente estudio se lleva a cabo sobre una realidad docente de una clase hipotética de 40-45 alumnos en la materia de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria. Esto supone que es un estudio que no pretende volar en el vacío, sino aterrizar en el panorama educativo español. Para ello, nuestra propuesta está basada en planteamientos posibilistas. Dicho esto, la opción metodológica estará apoyada fundamentalmente en una selección de los diferentes métodos posibles, que parte de las orientaciones presentadas por De Miguel Díaz (2006). Así *lecciones magistrales, seminarios, estudio de casos y aprendizaje cooperativo* serán las opciones básicas, entre otras.

Para mayor facilidad en el seguimiento del presente artículo, reflejamos el siguiente esquema. En él presentamos cómo cada uno de los tres enfoques se relaciona con bloques de contenidos seleccionados de la asignatura, método más adecuado y en relación con otras materias o áreas. Así:

EDUCAR EN EL SABER

BLOQUES DE CONTENIDOS	MÉTODO	EN RELACIÓN CON
1.- Autoconstrucción cognitiva en el bebé.	Seminario	Transversalidad
2.- Desarrollo lenguaje y pensamiento sincrético.	Seminario	Lengua
3.- Lógica de clases, de relaciones, concepto de número y conservaciones de sustancia, peso y volumen.	Seminario	Matemáticas
4.- Estilos cognitivos y rendimiento académico.	Seminario	Transversalidad

EDUCAR EN CREATIVIDAD (saber hacer)

BLOQUES DE CONTENIDOS	MÉTODO	EN RELACIÓN CON
1.- Pensamiento divergente, tipos de juegos, pensamiento lateral y creatividad.	Resolución de problemas	Educación artística Educación física
2.- Aprendizaje por descubrimiento y otros.	Estudio de casos	Matemáticas y Conocimiento medio

EDUCAR EN SABIDURÍA (saber ser)

BLOQUES DE CONTENIDOS	MÉTODO	EN RELACIÓN CON
1.- Desarrollo moral y dilemas	Estudio de casos	Transversalidad
2.- Desarrollo social y emocional	Seminario	Transversalidad

Como podemos ver, en el trasfondo de este planteamiento aparece, como ya indicábamos, la teoría triárquica de Sternberg. Así, educar en el saber tiene una clara vinculación con lo que Sternberg denomina la primera de sus subteorías, la componencial; es decir, la inteligencia académica. En ella se valoran fundamentalmente los componentes de realización y de adquisición sobre contenidos familiares (codificación, combinación y comparación selectiva). Estos últimos, junto a los metacomponentes, que son los directores de orquesta puesto que planifican, ejecutan y evalúan, serán los rasgos cognitivos implícitos u ocultos (no olvidemos que Sternberg nos plantea una metateoría) que estaremos manejando y entrenando en los contenidos de los cuatro bloques del primer enfoque.

En cuanto al segundo de los enfoques –educar en creatividad–, se relaciona claramente con la segunda de las subteorías, la experiencial, que equivale a la inteligencia creativa. Aquí el sujeto se debe enfrentar a situaciones novedosas, ante las que no tiene ayuda previa. Es la inteligencia del creativo. Nosotros, para el caso que nos ocupa, dulcificamos el planteamiento más extremo de esta subteoría y la reinterpretemos en el sentido de lograr flexibilidad de pensamiento, capacidad inductiva y habilidad para afrontar situaciones mal definidas a través del *insight*.

Finalmente, el tercer enfoque –educar en sabiduría– lo vinculamos con la subteoría contextual, que es la que equivale a la inteligencia social y emocional. Es la habilidad empática y la habilidad de saber modular el pensamiento de los otros, además de la habilidad para adaptarse a escenarios diversos y poder leer las emociones propias y las de los demás. Es evidente que todo ello nos ayudará

(a pesar de la crítica recogida en páginas anteriores sobre si la virtud –parte de la sabiduría– se puede enseñar o no) a potenciar competencias en el ámbito social y de convivencia, tan presentes en todas las áreas de forma transversal.

1. Educar en el saber

A) Marco teórico

Los tres tipos de educación se relacionan con otras tantas formas de pensar inteligentemente que manejan las personas. La primera de ellas, es decir, la inteligencia académica, es un tipo de inteligencia crítico-analítica que usan los sujetos que son buenos en memorizar y analizar las ideas de los otros. Tener éxito en la escuela no será lo mismo que tenerlo en los negocios (STERNBERG & SPEAR-SWERLING, 1999). Es un tipo de inteligencia que se ocupa de los mecanismos mentales que rigen el mundo interior.

Puede darse una relación de esta inteligencia académica con el factor “g” o inteligencia general; es más, esta inteligencia componencial/académica puede también dar sentido a las habilidades mentales primarias. En este amplio periplo de rasgos vinculados a la inteligencia componencial/académica estarían los factores verbales que, usados correctamente, podrían aclarar más sobre el conocimiento adquirido que el propio funcionamiento intelectual (STERNBERG, 1990). Del mismo modo, se puede asociar esta inteligencia componencial/académica con los diferentes momentos evolutivos. La referencia piagetiana de ver y analizar cómo “se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor” a través de la asimilación y acomodación, tendría en Sternberg un paralelismo que hablaría, en este caso, de mecanismos dinámicos de componentes tanto de realización como de adquisición. Este tipo de inteligencia componencial/académica, como es obvio, se diferencia de la inteligencia creativa y de la inteligencia social-emocional que analizaremos posteriormente.

B) Actividades del profesor y de los alumnos en relación a los contenidos seleccionados del enfoque de “educar en el saber”

Como ya hemos comentado, en este enfoque abordaremos aquellas actividades que el profesor y los alumnos deben desplegar en relación a los contenidos seleccionados de la asignatura.

1º Bloque: Autoconstrucción cognitiva en el bebé.

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la comprensión entre la filosofía y la psicología; así Leibniz con Piaget, Locke, Hume con Skinner, o el marxismo con Vygotski. • Hacer ver la originalidad de Piaget en la explicación del origen del conocimiento. • Demostrar que <i>nunca más</i> el ser humano crecerá tanto cognitivamente como en el periodo sensoriomotor. • Escenificar las tres reacciones circulares. • Presentar al <i>bebé científico</i> que es autónomo en su construcción cognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deberá recordar y recuperar los conocimientos de filosofía del bachillerato. • Leer y hacer una reseña de una, más que interesante, autobiografía de Piaget (1976 b). • Hacer una escenificación en clase, donde cinco alumnos hagan de bebés de 3, 6, 10, 16, y 21 meses respectivamente con el guión de los estadios del 2º al 6º. • Poner ejemplos de asimilación y acomodación de la vida diaria. • Leer y hacer una reseña del libro de Piaget (1982).

2º Bloque: Desarrollo del lenguaje y pensamiento sincrético.

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del debate Piaget-Vygotski sobre lenguaje egocéntrico /interiorizado. • Explicación del desarrollo del lenguaje y su relación con el pensamiento. • Hacer ver la relación entre el lenguaje privado y su función autorregulativa (MEICHEMBAUM & GOODMAN, 1979). • Presentar a los niños pequeños como auténticos <i>mentirosos</i> o <i>fabuladores</i> (pensamiento sincrético). 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un dossier de semejanzas y diferencias entre Piaget y Vygotski. • Abrir un debate en clase sobre la relación entre lenguaje y pensamiento (posturas encontradas como las de Watson, Schopenhauer, Binet, Saussure o Chomsky). • Trabajo de replicación⁴ sobre el lenguaje, grabando conversaciones en el recreo y analizando su contenido. • Elaborar un cuestionario para aplicar a niños pequeños sobre fenómenos naturales.

3. Replicar un experimento supone dialogar con los autores que han aportado la teoría explicativa original. Esto justificaría la ubicación de esta actividad entre el *educar en el saber* y el *educar en el saber hacer*, pues estaremos usando ambas características.

3º Bloque: *Lógica de clases, de relaciones, concepto de número y conservaciones de sustancia, peso y volumen.*

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar, en clase, ejemplos sobre la estructura inclusora. Saber o no clasificar objetos por parte de los niños de primaria. • Analizar videos donde se ponga de manifiesto cómo niños de distintas edades colocan o no objetos en relación de orden. • Hacer ver que <i>saber sumar y contar</i> por parte del niño pequeño puede ser un ejercicio estéril, si no tiene estructuras previas. • Realizar, en clase, con niños de distintas edades, los problemas de conservación de sustancia, peso y volumen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de replicación elaborando fichas de distintas formas y colores, haciendo series para comprobar si los niños de 4-7 años manejan la estructura inclusora. • Trabajo de replicación con muñecos y cachavas de diferentes alturas haciendo series y pedir a los niños de distintas edades que los saquen a pasear adecuadamente. • Hacer un experimento con niños de primer ciclo de primaria para saber si, realmente, saben contar, según Piaget. • Presentar la recensión del artículo de Duckworth (1981).

4º Bloque: *Estilos cognitivos y rendimiento académico.*

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la relación rendimiento académico y reflexividad e impulsividad. • Presentar los problemas de déficit atencional de los niños de estas edades. • Analizar la relación entre la D.I.C. y rendimiento académico. • Crear y manejar instrumentos para medir diferentes estilos cognitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir y elaborar una recensión del libro de Bornas & Servera (1996) sobre impulsividad, y del capítulo de Gargallo (1987) sobre reflexividad. • Resumir y elaborar una recensión del libro de Witkin & Goodenough (1981) sobre la D.I.C. Lo mismo del libro de García Ramos (1989) sobre estilos cognitivos y educación. • Establecer, en clase, un debate sobre déficit atencional (hiperactividad) de las dos primeras obras. Y otro debate sobre la D.I.C. de las dos restantes.

C) Métodos usados de “educar en el saber”

Los métodos usados en este enfoque son variados, pues la transmisión de los contenidos del *educar en el saber* así parece aconsejarlo. En la medida en que

asociamos este enfoque con la inteligencia componencial/académica, optamos por aquellos métodos de gran calado presencial que posibilitan una visión de modelos y teorías de las diferentes aportaciones psicológicas. Del mismo modo, deben servir para establecer relaciones con los planteamientos de los diversos autores, además de poder transmitir grandes cantidades de información, manejarla comprensiblemente e interiorizarla por parte de los alumnos. Así pues, los métodos que cumplen estas características son los reflejados en la tabla adjunta y que coexisten con diferentes niveles de protagonismo.

Bloques	Métodos	Lección magistral	Estudio de casos	Resolver problemas	Aprendizaje cooperativo
“Autoconstrucción cognitiva en el bebé”		**	*	*	*
“Desarrollo del lenguaje y pensamiento sincrético”		**	*		*
“Lógica de clases, de relaciones, número y conservaciones”		**	*		*
“Estilos cognitivos y rendimiento académico”		**	*		*

La lección magistral⁴ responde de forma más eficaz a los planteamientos de carácter componencial/académico, pues facilita la recogida de grandes cantidades de información, la posibilidad de comprenderlos y, al tiempo, posibilita interés y motivación, siempre y cuando exista un buen comunicador. Es por ello por lo que la lección magistral recibe dos asteriscos (**), mientras que estudio de casos⁵, resolución de problemas y aprendizaje cooperativo, uno (*).

-
4. *La lección magistral* debe reunir tres características: 1) *Introducción*: despertar interés, propiciar un ambiente adecuado y resaltar la importancia del tema. 2) *Desarrollo*: conectar ideas entre sí, verificar la comprensión, organizar ideas a partir de secuencias lógicas y utilizar recursos visuales. 3) *Cierre*: resumir ideas, consolidar la estructura conceptual y unir los conocimientos adquiridos con los conocimientos previos.
 5. Tanto *el estudio de casos* como *resolver problemas* son métodos que se prestan a la modalidad de seminarios. *El estudio de casos* es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que el profesor y los alumnos lo examinen minuciosamente (LAWRENCE, 1953). La capacidad del docente para conducir el debate es uno de los aspectos claves del presente método. *Resolución de problemas* requiere que el profesor conozca estrategias para implicar a los estudiantes en la solución de los problemas, dándoles pistas y sugerencias. Se pueden presentar, en la solución de los problemas, muchas variantes. Es por ello un método idóneo para el segundo de nuestros enfoques de *educar en creatividad*.

D) Competencias entrenadas del “educar en el saber”

Para llevar a cabo la labor docente en educación primaria, el futuro profesor deberá estar dotado de una serie de *competencias específicas del saber*. Es importante señalar que la materia de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* colabora, con el resto de las materias del Título de Grado en Magisterio, en dotar de competencias al futuro maestro, y esto se debe llevar a cabo de forma global desde planteamientos interdisciplinarios. El reto que queda es aún grande en este tema. De todas formas, la *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* aporta su granito de arena en la construcción de las siguientes competencias:

- Ser competente en usar y hacer usar a los alumnos los números y su significado. Del mismo modo, deberá ser competente, además, en diseñar secuencias didácticas en matemáticas de educación primaria. Esta competencia está compartida con matemáticas y pedagogía. (Posición nº 3 en el *ranking* del estudio de la ANECA⁶).
- Ser competente en conocer los fundamentos psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos de las lenguas, además de poder evaluar su nivel madurativo o de desarrollo, que resulta importante para su labor educativa. Esta competencia está compartida con lengua y pedagogía. (Posición nº 8 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión, comprensión oral y escrita en distintas áreas del currículum de primaria. Esta competencia está compartida con lengua y pedagogía. (Posición nº 13 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en conocer las manifestaciones del lenguaje plástico infantil, su desarrollo evolutivo y su interacción social. Esta competencia está compartida con educación artística. (Posición nº 22 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en detectar la diversidad entre alumnos, explicitar su conocimiento, situarse en relación al conocimiento científico y diseñar o escoger intervenciones didácticas para ayudarles en su desarrollo cognitivo. Esta competencia está compartida con ciencias y pedagogía. (Posición nº 28 en el *ranking* del estudio de la ANECA).

6. Nos referimos al estudio llevado a cabo y reflejado en el Libro Blanco, editado por la ANECA (2005). A partir de aquí, haremos referencia a la lista relacionada con las competencias del maestro de educación primaria, perfil de educación física.

2. Educar en creatividad

A) Marco teórico

Es importante comprender la mecánica interna de la inteligencia creativa para lograr una sociedad con más capacidad de respuesta a los muchos problemas con los que nos topamos. Es por ello básico dar más protagonismo a la educación en innovación, a la educación en creatividad. Así pues, este enfoque debería tener una gran presencia en los títulos educativos, puesto que surge del mandato social reflejado en el EEES y que se cristaliza en dotar de competencias en el saber hacer. La semántica de la subteoría experiencial de Sternberg y que nosotros traducimos como inteligencia creativa, presenta una serie de adjetivaciones necesarias para su comprensión. Así, la inteligencia creativa es, también, pensamiento flexible, autónomo y de iniciativa. Aspectos, todos ellos, muy valorados en la nueva reforma educativa. Señalar, del mismo modo, que estamos en otro enfoque de la inteligencia, distinto al de la inteligencia académica/componencial del apartado anterior. No obstante, hemos de matizar que las relaciones entre inteligencia académica e inteligencia creativa (que justifican las *competencias en el saber* y las *competencias en el saber hacer* respectivamente) no son de divorcio o de exclusión, sino todo lo contrario, son relaciones de necesaria complementariedad.

Aquí, educar en creatividad supone manejar los tres componentes de adquisición de los que hablan Sternberg & Spear-Swerling (1999). Los componentes referidos son *codificar*, *combinar* y *comparar selectivamente*. Sin duda, ante un reto mental (entiéndase problema a resolver) se pretende seleccionar, en primer lugar, las variables importantes del asunto, dejando o descartando las no válidas o menos importantes. Seguidamente, tener la suficiente capacidad imaginativa para combinar esas variables más relevantes y elaborar algún tipo de respuesta o solución llamativa, darían paso al tercero de los momentos, que es el reconocimiento de esa obra finalizada como válida en el ámbito de ese mismo campo. Educar en creatividad supone, también, saber afrontar ejercicios o tareas ante las que el sujeto no tiene ningún tipo de pista previa. Sternberg (1990; 91) suele utilizar la expresión de no poder *atrincherarse*.

En un sentido paralelo, el propio Piaget nos aporta la distinción de los mecanismos de adaptación, que son asimilación y acomodación. Usados de forma estimulante son, sin duda, estructuras del conocimiento innovador y creativo. Así pues, cuanto más nos dotemos de estas estructuras mentales más avanzaremos en el conocimiento autónomo de la realidad, y éste es el *corazón* de la psicología constructivista de Piaget y de la Escuela de Ginebra. En este apartado recogemos las aportaciones de Bruner y su psicología de la instrucción. Este autor señala tres

formas de representar la realidad que el sujeto ha desarrollado filogenéticamente. No obstante, hemos de advertir que: “...esas representaciones no están claramente relacionadas con la edad. Algunos ambientes retardan el desarrollo de este tipo de representaciones, mientras que otros lo aceleran” (BRUNER, 1969). En este mismo sentido, parecería que el ser humano elabora, de forma paralela, tres sistemas de instrumentos a los que debe unirse para lograr la expresión correcta de sus capacidades: a) instrumentos para las manos –representación enactiva o de acción–; b) instrumentos para los receptores a distancia –representación icónica o de imagen–; y c) instrumentos para la referencia abstracta –representación simbólica–. El método docente instruccional de Bruner se apoyará en estas tres formas de representar la realidad, que supone una de las grandes aportaciones por parte del grupo de psicólogos de Harvard (BRUNER, OLVER, GREENFIELD ET AL., 1966).

De Bono (1993, 1994 a, 1994 b) es otro de los autores interesantes al insistir en la necesidad de dotar a los sujetos de pensamiento creativo. Su crítica a los modelos educativos occidentales parte de la idea del excesivo protagonismo que en esta educación –la occidental– tiene el pensamiento crítico y casi nada el pensamiento creativo. El grito de De Bono es: ¡Señores, será la creatividad la que salve a la sociedad y no el pensamiento crítico! Por todo ello, trabajar con representaciones de las presentadas por Bruner, y potenciar pensamiento lateral (De Bono) en las materias curriculares de educación primaria serán objetivos claros en este enfoque de educar en creatividad.

B) Actividades del profesor y de los alumnos en relación a los contenidos seleccionados del enfoque de “educar en creatividad” (el saber hacer)

Los contenidos seleccionados, dentro de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*, serán los que respondan de forma más eficaz a las demandas de dotar de competencias en el saber hacer. Para ello, optamos por dos bloques de contenidos que potenciarán: pensamiento divergente, flexibilidad, autonomía e inventiva y habilidad de aprender de forma significativa.

1º Bloque: Pensamiento divergente, juego simbólico y creatividad.

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar las teorías psicométricas más próximas a la creatividad: Spearman, Thurstone, Guilford (Pensamiento divergente). • Explicar de forma clara la teoría triárquica de Sternberg y su relación con la creatividad. • Presentar a Gardner y sus inteligencias múltiples en relación con la creatividad. • Hacer ver lo original del pensamiento lateral y su clara regencia a la innovación. • Presentar los diferentes tipos de juegos y su relación con la creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar en clase un <i>juicio virtual</i> sobre la Reina Juana I de Castilla: sobre si estaba loca o, por el contrario, fue una víctima política (pensamiento divergente). • Elaborar un dossier de la guerra civil del período comprendido entre el 31 al 39 de la Historia de España para presentarlo en clase, desde la teoría triárquica de Sternberg. • Presentar en clase problemas mal definidos y su relación con el pensamiento lateral. • Hacer un estudio sobre el formato de juego de ficción y su transversalidad en creatividad, moralidad y socialización. • Resumen y recensión del libro de Sternberg (1997).

2º Bloque: Aprendizaje por descubrimiento y otros

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar casos de aprendizaje por condicionamiento clásico (Paulov). • Presentar y explicar el aprendizaje por condicionamiento operante (Skinner). • Hacer ver y demostrar la eficacia del aprendizaje por descubrimiento de Bruner y su relación con los métodos inductivos. • Explicar las formas de defenderse de la realidad compleja: las representaciones. • Analizar las ventajas del aprendizaje significativo de Ausubel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y hacer una recensión de los capítulos 4, 5, 6 y 7 del libro de Bruner (1999). • Elaborar un dossier sobre la utilidad de usar las representaciones de Bruner en materias como geometría. Para ello ver capítulos 6, 7 y 8 de Bruner (1988). • Escenificar una lección de geografía según el método inductivo de Bruner (1973), partiendo del mapa en blanco. • Resumir y hacer una recensión para clase del libro de Bruer (1995).

C) Métodos usados del “educar en creatividad” (el saber hacer)

Los métodos usados en este segundo enfoque de educar en creatividad o saber hacer son, en su mayoría, de naturaleza inductiva. Son métodos que resultan más eficaces si se aplican en el marco de la subteoría experiencial de Sternberg (inteligencia creativa). Por otro lado, los creativos usan generalmente esta metodología. Así, *resolución de problemas* y *aprendizaje basado en problemas* son de esta naturaleza. Ciertamente se puede objetar sobre esta afirmación, ya que estos métodos (los inductivos) pueden estar presentes tanto en el apartado anterior de *educar en el saber* como en este de *educar en el saber hacer*. Y cierto es. La cuestión que lo hace diferente es la respuesta final del uso de un mismo método, pues si el final es el que facilita la comprensión de relaciones entre contenidos consolidados estaremos en el primer enfoque, pero si su uso facilita mayor autonomía, flexibilidad e innovación, entonces estaremos en el segundo enfoque de *educar en creatividad o saber hacer*. Es, posiblemente, una cuestión de grados.

Bloques	Métodos	Lección magistral	Resolución de problemas	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje cooperativo
	“Pensamiento divergente, juego simbólico y creatividad.”	*	**	**	*
	“Aprendizaje por descubrimiento y otros”	*	**	**	*

En este caso, a diferencia del bloque anterior (educar en el saber), se da prioridad, por su mayor eficacia, a los métodos de naturaleza inductiva, como ya hemos comentado. Este es el caso de resolución de problemas, que se usa en la búsqueda de solución a situaciones mal definidas o la puesta en escena, dada su dificultad, en el aprendizaje de geometría en educación primaria. En cuanto al aprendizaje basado en problemas⁷, que es otro de los métodos más usados en este bloque, diremos que resulta idóneo para potenciar pensamiento divergente, reflexivo y autónomo (¿El papa Alejandro VI fue una sagaz estadista o un perverso? O el caso, ya comentado, del juicio virtual sobre Juana I de Castilla, o la aplicación y uso de la teoría triárquica en el evento de la guerra civil española). El aprendizaje

7. El aprendizaje basado en problemas (ABP) parte de la idea de que se aprende mejor y más cuando se tiene la posibilidad de experimentar y ensayar. Así, las situaciones complejas del mundo real son la base de este método. Es un aprendizaje vivo, que no requiere la repetición de los contenidos de clase. El ABP se basa en la idea de que los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor en colaboración con los compañeros.

cooperativo⁸ tendrá una coexistencia obligada con los anteriores métodos, ya que su realización exige el trabajo en grupo y, aquí, entran las aportaciones de lo que Vygotski denominaba construir colectivamente el conocimiento dentro de las diferentes zonas de desarrollo.

D) Competencias entrenadas del “educar en creatividad” (el saber hacer)

Educación en creatividad que se asocia, como ya hemos comentado, al saber hacer. Supone partir de los contenidos propuestos (“*Pensamiento divergente, juego simbólico y creatividad*”. “*Aprendizaje por descubrimiento y otros*”) más el uso de los métodos indicados. Todo ello junto, nos plantea que el fin último está en participar con otras asignaturas, en la construcción del perfil de competencias de los futuros docentes en el Título de Grado de Maestro en Educación Primaria. Así, la *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* colabora en:

- Ser competente en el conocimiento de los diferentes tipos de juegos para poder lograr capacidad didáctica y habilidad en la instrumentalización en el sentido transversal en lo creativo, lo social, lo moral y lo lingüístico. Esta competencia está compartida con educación física y pedagogía. (Posición nº 2 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en conocer los recursos apropiados que deben utilizarse y la complejidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación primaria. Las referencias sobre tipos diversos de aprendizaje: por condicionamiento clásico y operante, por observación y otros. Esta competencia es transversal y está presente en todas las áreas de las enseñanzas básicas de educación primaria (R. D. 1513/2006). (Posición nº 6 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en conocer y aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta competencia está compartida con lengua y pedagogía. (Posición nº 9 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias y el resto de áreas curriculares. En nuestro caso, desde la psicología y dentro del enfoque de educar en creatividad, nos conectamos con la historia, la

8. *El aprendizaje cooperativo* es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como del profesor y del entorno. Este método requiere que se lleve a cabo con grupos pequeños de 4 a 6 miembros, a diferencia de los seminarios.

geografía y la geometría, entre otras áreas. (Posición nº 24 en el *ranking* del estudio de la ANECA).

- Ser competente en el conocimiento y uso de las diversas teorías del desarrollo y del aprendizaje en relación a los entornos culturales y sociales. Además de ser competente en instrumentalizar los determinantes del aprendizaje, como la memoria, la motivación, los estilos cognitivos y las interacciones profesor-alumno, entre otros. Esta competencia es transversal y está presente en todas las áreas de las enseñanzas básicas de educación primaria. (Posición nº 36 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en promover aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo. Esta competencia también es transversal y está presente, de la misma forma, en todas las áreas de las enseñanzas básicas de educación primaria. (Posición nº 64 en el *ranking* del estudio de la ANECA).

3. Educar en sabiduría

A) Marco teórico

Hablar de sabiduría, aquí, parece pretencioso, puesto que la asociamos a las enseñanzas filosóficas y a la mística religiosa. Ya Platón, en los “*Diálogos*”, planteaba rasgos que están lejos, aparentemente, de la educación primaria, puesto que indicaba que la sabiduría se encuentra en aquellos que: 1) buscan la verdad; 2) se dedican a legislar sabiamente; y 3) pretenden conocer la estructura del conocimiento. Pues bien, nosotros sin entrar en el debate duro sobre si la sabiduría /virtud se puede o no educar, al que nos referíamos anteriormente (GUSTAVO BUENO, 1980) optamos, por el contrario, por una interpretación de la sabiduría más funcional. Así, la referencia del *paradigma de la sabiduría de Berlín* de Baltes & Smith (1990) puede ser un claro referente. El propio Baltes nos aclara el espinoso asunto:

“No soy tan ingenuo para pensar que podemos capturar la sabiduría tal como existe en la sociedad con un paradigma psicológico... Sólo creo que nosotros podemos aproximarnos algo para capturarla en parte.” (Baltes es profesor y director del Instituto Max Planck para el desarrollo humano y la educación en Berlín).

Baltes define la sabiduría como “*un conocimiento y juicio a nivel de experto en los aspectos prácticos fundamentales de la vida*”, y para ello la divide en cinco criterios:

1. *Tener conocimiento factual*. Quiere decir tener un amplio conocimiento general de los estados psicoemocionales de las personas que participan en el conflicto.
2. *Conocimiento procesal*. Quiere decir que se debe dar una búsqueda de información y controlar las emociones para la posterior toma de decisiones.
3. *Contextualismo a lo largo de la vida*. Quiere decir saber leer el contexto socio–histórico e idiosincrásico del conflicto.
4. *Relativismo*. Quiere decir saber valorar los motivos presentes y futuros, así como el peso del relativismo cultural y religioso del asunto en cuestión.
5. *Incertidumbre*. Quiere decir tener percepción de la incertidumbre y sobre todo saberla gestionar y/o administrar.

Sternberg (1999), en su teoría del equilibrio de la sabiduría, nos propone tres tipos:

1. Equilibrio entre varios tipos de pensamiento.
2. Equilibrio entre varios sistemas (el cognitivo, el conativo y el afectivo).
3. Equilibrio desde distintos puntos de vista.

Realmente, si en algún sitio tiene cabida la sabiduría dentro de la teoría triárquica es en la subteoría contextual, que es la inteligencia socio–emocional. El mismo Sternberg así lo señala al agrupar los rasgos de adaptación, selección, empatía, además del conocimiento del mundo de las emociones propias y ajenas y el saber gestionarlas. En ambos supuestos son aspectos que configuran la inteligencia socio-emocional (WILLIAMS, WHITE, LI, STERNBERG & GARDNER, 1999). Los rasgos recogidos sobre este nuevo tipo de inteligencia, tanto en Baltes como en Sternberg & Gardner, son los que van a configurar la concepción de la sabiduría sobre la que vamos a trabajar.

B) Actividades del profesor y de los alumnos en relación a los contenidos seleccionados del enfoque de “educar en sabiduría” (el saber ser)

Dos son los bloques de contenidos con los que pretendemos abordar este tercer y último enfoque sobre educar en el saber ser, que es tanto como hablar de una educación integral (junto a los otros dos anteriores). El primero de los bloques de contenidos hace referencia a la moralidad, la virtud y la sabiduría que pretendemos analizar y escenificar en el aula con casos concretos. En segundo lugar, presentaremos los desarrollos sociales y el mundo de las emociones como garantes, si se saben gestionar bien, de lograr competencias actitudinales en este saber ser, tanto de tipo ético como de responsabilidad social.

1º Bloque: Desarrollo moral y dilemas.

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar y explicar a Piaget y su estudio de la moralidad. • Hacer ver la continuidad de Kholberg y su análisis transcultural de la moralidad. • Analizar los marcos sociales e históricos en el estudio de la moralidad. • Ofrecer reflexivamente las referencias de género y la influencia de la familia en la construcción moral. • Explicar la relación entre sabiduría, creatividad e inteligencia. Teorías explícitas e implícitas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un dossier de Piaget-Kholberg en relación a la moralidad. Puntos fuertes y débiles. • Análisis de dilemas o vivencias en conflicto (colegio y familia) desde el marco del modelo de Kholberg. • Abrir un debate en clase sobre si la virtud, como referente moral de convivencia, se puede o no educar (GUSTAVO BUENO, 1980). • Elaborar una encuesta sobre enfoques implícitos que la gente normal tiene sobre los tópicos de sabiduría, creatividad e inteligencia (buscar proverbios, refranes y conocimientos de la sociedad iletrada).

2º Bloque: Desarrollo de la capacidad y discapacidad socio-emocional.

Actividades del profesor	Actividades de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar y analizar la estructura de la familia como eje de socialización. • Estudiar los diferentes tipos de apegos y su grado de impacto. • Analizar la importancia de la inteligencia emocional en todos los ámbitos sociales y educativos. • Presentar y estudiar el acoso entre iguales. • Analizar los casos de discapacidad social: autismo y síndrome de Asperger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y hacer una reseña del libro de Rodrigo & Palacios (1998) para su presentación en clase. • Presentar en clase situaciones concretas sobre apegos en diferentes edades. • Estudio de casos sobre inteligencia emocional y social. • Presentación y debatir en clase el libro de Temple Grandin (2006) sobre el síndrome de Asperger. • Acoso entre iguales: estudio de casos.

C) Métodos usados sobre “educar en sabiduría” (el saber ser)

Finalmente, los métodos seleccionados en este tercer enfoque de educar en sabiduría tienen mucho que ver con el ámbito de influencia de la subteoría contextual de la teoría triárquica de Sternberg. Así pues, a la luz de los contenidos seleccionados (situaciones emocionales, de sabiduría y de habilidad social), los métodos más operativos son los relacionados con *estudio de casos* y *aprendizaje basado en problemas* según recogemos en la tabla adjunta.

Bloques	Métodos	Lección magistral	Análisis de casos	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje cooperativo
“Desarrollo moral y dilemas”		*	**	**	*
“Desarrollo de la capacidad y discapacidad socio-emocional”		*	**	**	*

Como se puede observar, en cada uno de los tres enfoques analizados damos más protagonismo a unos métodos sobre otros. Se parte de la idea de que es el profesor de aula el que debe, dentro de su concepción del EEES, gestionar el uso de unos u otros métodos en función de la naturaleza del contenido de turno, la *ratio* alumnos/clase y la coparticipación, con el resto de las materias curriculares, en dotar de competencias, tanto genéricas como específicas, a los futuros maestros de educación primaria.

D) Competencias entrenadas del “educar en sabiduría” (el saber ser)

El estudio de los contenidos anteriores, reflejados en los dos bloques: 1) *desarrollo moral y dilemas* y 2) *desarrollo de la capacidad y discapacidad socio-emocional* en la materia de *Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* nos conducen, en colaboración con otras materias, a potenciar las siguientes competencias en la formación del futuro maestro:

- Ser competente en reflexionar sobre la construcción de valores sociales mediante el análisis de la realidad social e histórica. Esta competencia está compartida con historia. (Posición nº 17 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en saber leer las emociones de los otros y las propias, además de saber construir el edificio cognitivo propio y, sobre todo, el ajeno. Esta competencia es transversal. (Posición nº 33 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en manejar habilidades necesarias para trabajar en equipo, como son las relaciones interpersonales en los diferentes escenarios sociales. Esta competencia es transversal. (Posición nº 39 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en incorporar una dimensión ética en las rutinas docentes, estimulando en el alumnado una actitud favorable de ciudadanía participativa y responsable. Esta competencia es transversal. (Posición nº 41 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en saber transmitir respeto a las diferencias culturales y personas de los miembros de la comunidad escolar. Esta competencia se sitúa en el ámbito docente. (Posición nº 44 en el *ranking* del estudio de la ANECA).
- Ser competente en saber afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictivas de naturaleza diversa. Esta competencia se sitúa en el ámbito docente. (Posición nº 72 en el *ranking* del estudio de la ANECA).

E) ¿Hay competencias de primera y competencias de segunda división?

El estudio que nos sirve de referencia es el listado de competencias del Título de Grado de Educación Primaria (perfil de educación física) reflejado en el capítulo nº 8 del Libro Blanco editado por la ANECA (2005). Las competencias, en un total de 149, se presentan por orden de valoración de mayor a menor. Posteriormente, las

hemos cruzado con las competencias derivadas de la materia de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* desde los tres enfoques presentados en este estudio; es decir, competencias de educar en el saber (inteligencia académica), competencias de educar en el saber hacer (inteligencia creativa) y, por último, competencias de educar en el saber ser (inteligencia socio-emocional).

En este cruzamiento de datos, hemos comprobado que los 891 informantes anónimos (profesionales en ejercicio, directores de centros, inspectores y responsables de la administración) han valorado más las competencias relacionadas con el saber, luego las del saber hacer (creatividad) y por último las del saber ser, como se puede observar en la tabla adjunta.

Valoración de las seis primeras competencias de *Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* en relación al ranking del estudio de la ANECA (2005)

<i>Educación en el saber (inteligencia académica)</i>	3, 8, 13, 14, 22 y 28.
<i>Educación en saber hacer (inteligencia creatividad)</i>	2, 6, 9, 24, 36 y 64.
<i>Educación en el saber ser (inteligencia práctica-sabiduría)</i>	17, 33, 39, 41, 44 y 72.

Se desprende de los datos reflejados que se sigue valorando como prioritario el entrenamiento y la formación de aquellas competencias relacionadas con el educar en el saber; es decir, la inteligencia académica. En segundo lugar, pero muy próximas a las anteriores, se valoran las competencias vinculadas a la educación en el saber hacer, y que nosotros hemos relacionado con la inteligencia creativa; es decir a la instrumentalización de situaciones nuevas. Y, en último lugar, se valoran como de nivel menor aquellas competencias relacionadas con el saber ser; es decir la dimensión moral, la negociación ante los conflictos y asuntos parecidos siguen siendo, a la luz de estos datos, preocupaciones educativas menores.

4. Evaluación

La materia de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*⁹ ubicada en el Título de Grado de Maestro y dentro del nuevo marco del EEES necesita un nuevo formato de evaluar, dado que las exigencias formativas de una nueva educación integral así lo solicitan. Nueva forma no quiere decir un cambio total de evaluar la asignatura en relación a la manera como se ha hecho hasta

9. Se trabaja sobre un supuesto de asignatura *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar* puesto que a fecha de la elaboración del presente artículo no está relacionada al Título de Grado de Maestro en Educación Primaria.

ahora. En este sentido, un aspecto a reconsiderar, en esta situación del EEES, es la necesidad de revisar los sistemas de evaluación apoyados exclusivamente en medir contenidos. La realidad social nos sugiere un nuevo perfil de profesional docente donde las competencias a entrenar, ubicadas en los tres enfoques presentados aquí, más el manejo de métodos diversos (lección magistral, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo...) sugieren y exigen un tipo de evaluación versátil, plural, flexible y, sobre todo, adaptada a esa educación integral.

De este modo, *la lección magistral* presente, pero no únicamente, en el bloque de educar en el saber (inteligencia académica/componencial), tendrá un mayor peso que el resto de los métodos. Evaluar los contenidos que se prestan al uso de lecciones magistrales supone efectuar pruebas y exámenes de contenidos. La cuantificación de este apartado se situará en torno al 50% del total de la nota.

El estudio de casos y la resolución de problemas son opciones metodológicas que presentan un tipo de modalidad organizativa perfectamente encajable en seminarios o talleres (De MIGUEL DÍAZ, 2006). Así pues, el seminario, de unos veinte miembros aproximadamente, se apoya en una dinámica más participativa, más acorde con las exigencias del EEES. El seminario provocaría una mayor especialización en diferentes temas, mientras que la lección magistral es insustituible si pretendemos que el alumno tenga una visión global de la asignatura. La presentación de un seminario interdisciplinar se podría elaborar bajo la estructura de un congreso virtual (SERRANO, 2005). Psicología, matemáticas y pedagogía pueden, por ejemplo, crear un formato de congreso virtual sobre *el mundo de los números en educación primaria*. Otro tanto se podría hacer entre psicología e historia sobre *el estudio creativo de la historia* en relación a figuras históricas polémicas, respondiendo de esa forma a lo que aparece en el bloque cinco en los contenidos del tercer ciclo de educación primaria del área de “*conocimiento del medio natural, social y cultural*” sobre “*acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España*” (R. D. 1513/2006). El simular congresos supone: presentación de trabajos, abrir debates, ajustarse al tiempo propuesto, animar el uso de T.I.C. y considerar la necesidad de una exposición clara y didáctica. Valorar todos estos aspectos tendría un peso en torno al 20% del total de la nota.

Por último, *el aprendizaje cooperativo* presenta, como método, una clara modalidad de trabajo en grupo formado por 4 a 6 miembros, generando una dinámica distinta al seminario. Aquí el trabajo es más cohesionado entre los miembros del microgrupo. Las exposiciones se harán en clase y delante de sus compañeros. Supondrá manejar T.I.C., desplegar capacidad de síntesis, tener claridad expositiva y generar un alto grado de cohesión del grupo, tanto humana como científicamente (LOBATO, 1998). Evaluar, también, la habilidad tanto

social como emocional dentro del propio grupo de trabajo será otro elemento a considerar. Todo ello deberá tener un peso en torno al 30% del total de la nota.

5. Resumen y debate

El marco del EEES plantea la necesidad de revisar las titulaciones con la finalidad de afrontar nuevos retos en la construcción educativa del nuevo ciudadano europeo. Para ello, el presente estudio establece una clara relación entre las competencias del futuro maestro de educación primaria (ANECA, 2005) con las reflejadas en el R. D. 1523/2006 de enseñanzas básicas de ese mismo nivel educativo. Es una relación necesaria y obligada si se quiere construir una materia de corte psicológico encajable en la demanda del nuevo sistema educativo.

Con el fin de ordenar el estudio de competencias del futuro maestro en relación a las del niño de educación primaria en una materia como la de *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*, hemos optado por hacerlo desde los tres enfoques que nos inspira la teoría triárquica de Sternberg. De este modo:

1. Educar en el saber es potenciar inteligencia académica.
2. Educar en creatividad es potenciar el saber hacer.
3. Educar en sabiduría es potenciar el saber ser.

Cada uno de estos enfoques se analiza desde:

- a) Marco teórico.
- b) Actividades del profesor y de los alumnos en relación a los contenidos seleccionados.
- c) Métodos en función de los distintos enfoques.
- d) Competencias entrenadas.
- e) Evaluación del proceso.

Es evidente que el presente estudio presenta la debilidad que genera la actual incertidumbre en el panorama educativo de este país. Es por ello una propuesta incompleta, hecha desde una materia supuesta como *psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar*. No obstante, partimos del criterio de que los bloques de contenidos seleccionados son de obligada presencia en una futura materia de psicología para maestros. Es y será una materia de clara vocación de

transversalidad, reflejada en los tres enfoques que generan vasos comunicantes con otras disciplinas como las matemáticas, la lengua, el conocimiento del medio, la educación física y artística, más la estrecha colaboración con la pedagogía, como ha quedado expuesto a lo largo del presente trabajo.

Nuestro estudio se circunscribe a una *real situación virtual*, puesto que hemos realizado un planteamiento sobre un grupo de clase de 30 a 40 miembros y desde la experiencia que nos dan los muchos años de docencia en un mismo nivel educativo en varias universidades. Insistimos en la importancia, obvia por otra parte, del número de alumnos por clase que deberá ser, necesariamente, el referido anteriormente si se quiere, realmente, que funcione el EEES. Si no se cumple esta primera condición lo demás puede ser *música celestial*.

Otro problema añadido es la sobrecarga que supone la ampliación de funciones en las espaldas del profesor del EEES, pues a las obligaciones tradicionales de investigación y docencia se habrá de añadir las de gestor académico, las de conductor activo de grupos diversos de diferente procedencia, además de tutorización individualizada. Rasgos, todos ellos, muy marcados en el nuevo sistema educativo.

Añadir la necesidad de recursos disponibles: bibliotecas bien dotadas con los libros más representativos de la asignatura por duplicado para facilitar su uso más universal. Otra condición será la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (T.I.C.). Acceso a internet fluido, transparencias, *power-point*, cañón en todas las aulas para ganar tiempo al tiempo, retroproyector, además de los recursos más habituales, pizarra, aulas con asientos móviles, video y pantalla de TV. Todas estas condiciones serán básicas para lograr una adecuada escenificación de nuestra propuesta de una psicología para maestros dentro del EEES. Quizás, no obstante, tenga razón Ruiz Ruiz (2006) cuando manifiesta que no necesitamos más leyes ni más listado de competencias básicas, ni más currículos obligatorios, sino que la verdadera reforma consiste en un cambio de mentalidad por parte de los agentes obligados a ponerla en acción.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volumen I. Madrid: Omán Impresores
- BALTES, P. B. & J. SMITH (1990). "Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis". En R. J. STENBERG, *Wisdom and its nature, origins and development*. Nueva York: Cambridge University Press (Traducido al castellano por DDB. Bilbao).

- BORNAS, X. & M. SERVERA (1996). *La impulsividad infantil. Un enfoque cognitivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- BRUER, J. T. (1995). *Escuela para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC
- BRUNER, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- BRUNER, J. S., R. R. OLVER, P. M. GREENFIELD ET AL (1966). *Studies in Cognitive Growth Collaboration at the Center for Cognitive Studies*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARRETERO, M. (1984). *Psicología Evolutiva II*. Madrid: Alianza.
- DE BONO, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1994 a). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1994 b). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1996). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DE MIGUEL DÍAZ (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- DUCKWORTH, E. (1981). "O se lo enseñamos demasiado pronto y no puede aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conoce: el dilema de aplicar a Piaget". En *Monografía de Infancia y Aprendizaje dedicada a Piaget*, 163-176.
- ELKIND, D. (1970). *Children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
- ESTEBAN, F. (2003). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: Cide-Mec.

- GARGALLO, B. (1987). "La reflexividad como objetivo educativo: un programa de acción educativa". En CASTILLEJO, J. ET AL., *Intervención educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*. Madrid: Santillana, 32-105.
- GONZALEZ, J. & R. WAGENAAR, (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto /Universidad de Groningen.
- GUSTAVO BUENO (1980). "Análisis del Protágoras". En PLATON, *Protágoras*. Oviedo: Clásicos el Basilisco Pentalfa Ediciones.
- JOVER OLMEDA, G., C. FERNÁNDEZ-SALINERO & M. RUIZ-CORBELLA (2005). "El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea". En ESTEBAN CHAPAPRÍA, V. (ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- KOHLBERG, L. (1976). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo". En TURIEL, E. ET AL, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- LAWRENCE, P. (1953). "The preparation of case material". En KENNETH, R. A. (ed.), *The case method of teaching human relations and administration*. Cambridge: Harvard University Press.
- LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- MEICHEMBAUM, D. & S. GOODMAN (1979). "Clinical use of private speech and critical questions about its study in natural setting". En ZIVIN (ed.), *The development of self-regulation through private speech*. Nueva York: Wiley.
- MURGA MENOYO, M^o. & M^o. P. QUICIOS GARCÍA (coords.) (2006). *La reforma de la Universidad*. Madrid: Dykinson.
- PALACIOS, J. & J. D. RAMÍREZ (1980). "Sincretismo y pensamiento categorial: génesis y diferencias socioculturales". *Infancia y Aprendizaje*, 11, 54-66.
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET-SZEMINSKA (1975). *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIAGET, J. (1976 a) *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1976 b). *Autobiografía*. Buenos Aires: Ediciones Caldén.
- PIAGET, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PLATON (1980). *Protágoras*. Oviedo: Clásicos el Basilisco Pentalfa Ediciones.

- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. (BOE del 8-12-2006).
- RUIZ RUIZ, E. & J. BORONAT (2006). "A vueltas con la formación de los profesores... Necesidades formativas del perfil profesional". En MURGA, M^o. A., *La Reforma de la Universidad*. Madrid: Dykinson, 163-170.
- SALUJA, S. (1997). "La capacidad basada en competencias en el Reino Unido". En ARGÜELLES, A. (comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- SECADAS, F. (1994). "Juego y acción creativa". En BENITO, Y. (coord.), *Intervención e investigaciones psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- SERRANO ANDRÉS, L. (2005). "Una experiencia para la exposición de trabajos en biológicas: el formato congreso". *Jornada de intercambio de experiencias de innovación entre los grupos piloto de la Universidad de Valencia*. Valencia: 11 de marzo de 2005. Oficina del Congreso Europeo. Universidad de Valencia.
- STERNBERG, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- STERNBERG, R. (1993). "La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación". En BELTRÁN LLERA, J., V. BERMEJO & D. VENCE, *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (1999). "Schools should nurture wisdom". En PRESSEISEN, B. Z. (ed.). *Teaching for intelligence*. Arlington Heights, Il.: Skylight Training and Publishing Inc., 55-82.
- STERNBERG, R. & L. SPEAR-SWERLING (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- TEMPLE GRANDIN (2006). *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial.
- VYGOTSKI, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- WITKIN, H. A. & D. R. GOODENOUGH, (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.