

La Nueva Agenda de la Psicología de la Educación

Jesús BELTRÁN LLERA

La Psicología de la educación ha conseguido una cierta estabilidad, y hasta prestigio, después de las fuertes tensiones a las que se vio sometida no hace muchos años. Pero si quiere mantener vivas las expectativas que ha logrado despertar en las últimas décadas, ha de hacer frente a una serie de retos que pueden condicionar su futuro.

Estos retos nacen, sobre todo, de la necesidad de resolver algunos problemas que se han ido agudizando en los últimos años. Problemas que hacen referencia a la posible inadecuación conceptual de la Psicología de la Educación, al interpretarla como una ciencia subordinada respecto de la Psicología, con lo cual se pierde la posibilidad de tener un programa propio tanto por lo que se refiere a la investigación como a la intervención educativa.

Al problema de la inadecuación conceptual se añade el fraccionamiento que parece haberse producido en el campo de la Psicología de la Educación a pesar de contar con un paradigma ya consolidado como es el de la psicología cognitiva-procesamiento de la información. Por ejemplo, y sólo por lo que se refiere al carácter constructivista del aprendizaje ya se están postulando planteamientos radicalmente diferentes según provengan de posiciones constructivistas tradicionales, moderadas o radicales.

Por otra parte, cada vez es más fuerte la denuncia de la investigación de problemas irrelevantes que no despiertan el interés de los profesionales ni empalman con la problemática diaria del aula. Es verdad que la investigación está apoyada sobre bases cognitivas, pero se abordan asuntos excesivamente sofisticados, en contextos artificiales o de laboratorio, al margen de los contenidos con los que tiene que enfrentarse el alumno cada día.

Por último, la Psicología de la Educación está demasiado centrada en los contenidos y en el Profesor, olvidando al verdadero protagonista del aprendizaje que es el alumno.

Partiendo de estos puntos calientes de la Psicología de la Educación, nos atrevemos a señalar los contenidos de esta nueva agenda.

1.- REDEFINICIÓN CONCEPTUAL

Dadas las limitaciones que puede tener una psicología de la educación entendida como ciencia psicológica aplicada a la educación, son muchos los especialistas que reclaman una redefinición, e incluso plantean una alternativa clara en el sentido de interpretarla como el estudio científico de la conducta humana en situaciones educativas (Wittrock, 1992). Aparte la simplicidad y claridad de esta nueva concepción, son muchas las ventajas que se derivan de asumirla como alternativa. En primer lugar, permite centrar la investigación en problemas educativos relevantes sin esperar que otras ramas de la psicología vengán a ofrecer soluciones, generando de esta forma una dinámica investigadora propia, libre de ataduras y dependencias ajenas. Esta nueva libertad y autonomía de investigación contribuirá, sin duda, en el futuro a consolidar su liderazgo como ciencia guía de la educación. Otra ventaja es la de reafirmar su carácter específico dentro del campo de las ciencias psicológicas y pedagógicas, tratando de dar una respuesta psicológica a los problemas educativos, o mejor aún, traducir

los problemas educativos en clave psicológica, cosa que no hacen ni la psicología ni la educación por separado.

Esta clarificación conceptual permite reconocer y reclamar como propias las aportaciones que la psicología de la educación-desde esta perspectiva-ha ido realizando desde su nacimiento y a lo largo de la historia y que en este momento constituyen un asombroso patrimonio científico. En este sentido, se pueden recordar descubrimientos psicológicos estelares que van desde el aprendizaje instrumental de Thorndike o el condicionamiento operante de Skinner, pasando por el efecto Pygmalión y terminando con la arquitectura del conocimiento (estrategias de aprendizaje). Esta nueva forma de entender la psicología de la educación mejora así mismo el auto-concepto de los psicólogos de la educación que ven potenciado, de esta forma, su papel tanto en el amplio campo de la investigación como en el de la intervención, al ver identificados interesantes campos de estudio y clarificadas sus actividades educativas de prevención, mejora y recuperación.

Además de redefinir conceptualmente la psicología de la educación, merece la pena destacar la necesidad de enriquecer el paradigma cognitivo, recogiendo las aportaciones de interesantes movimientos de renovación aparecidos en los últimos años, como el constructivismo radical o el conocimiento situado. Ambos han dejado bien claro algunas limitaciones del paradigma cognitivo y han señalado nuevas perspectivas en la esfera del conocimiento humano.

El constructivismo radical (Tobin, 1990) ha destacado que la realidad ontológica no es accesible al conocimiento racional humano, y que sólo tenemos de ella una aproximación tentativa. Vivimos pues en un mundo relativista que sólo se puede comprender desde posiciones individualmente únicas. En este sentido, ningún punto de vista puede interpretarse como distorsionado o menos correcto. Esto implica evidentemente la heterogeneidad en la construcción del conocimiento.

El movimiento del conocimiento situado (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991) dice que el conocimiento debe ser contemplado como una parte integral de los contextos físicos, sociales y culturales a los que pertenece. El niño de ciudad debe construir su identidad como miembro de una pandilla y como miembro de una comunidad escolar. En la pandilla hay riesgo, solidaridad, emoción, exaltación y drogas. . . En la escuela hay trabajo, esfuerzo, aburrimiento. . . El hecho de que el estudiante pertenece a diversas comunidades y no meramente a la comunidad escolar, exige la elaboración de una teoría o modelo general del conocimiento que pueda interpretar el aprendizaje y la instrucción como forma de participación en múltiples comunidades de práctica: escolar, familiar, social etc. La construcción de significado, señalan los partidarios de este movimiento, puede tener una vida corta, si se sigue cñiendo al procesamiento simbólico escolar.

2.- INVESTIGACIÓN DE PROBLEMAS RELEVANTES

Si hay que felicitarse por el rigor que ha alcanzado la investigación psicopedagógica, no se puede decir quizás lo mismo con relación a los problemas investigados. Se echa de menos una investigación sobre problemas reales, en contextos reales y llevada a cabo de forma real. Ha habido una tendencia excesivamente generalizada a plantear problemas reales descontextualizados de su ámbito natural o envolviéndolos en coordenadas artificiales, fácilmente analizables desde un punto de vista científico, pero poco representativos desde el punto de vista práctico. Se echa de menos una investigación sistemática sobre el aprendizaje real de los alumnos tal como se realiza en las distintas áreas curriculares: lectura, escritura, matemáticas, ciencias sociales, y en sus textos concretos, es decir, una investigación que se preocupe

por la forma en que el estudiante desarrolla los procesos y esquemas básicos que le permitan pensar en términos de historiador, físico o matemático, o tener una mentalidad específica de historiador, físico o matemático (lo que podríamos llamar la psicología de las ciencias en las áreas curriculares).

Otro problema de interés que podría ser abordado por la psicología de la educación es la identificación de los procesos que intervienen en el aprendizaje significativo y las estrategias que permiten desarrollar adecuadamente esos procesos, así como el diseño de programas de intervención para el diagnóstico, mejora y recuperación de esos procesos y estrategias en situaciones reales de aprendizaje escolar. Aquí puede estar uno de los grandes indicadores de la calidad del aprendizaje, y el repertorio más sugestivo para equipar adecuadamente la futura tecnología del diseño instruccional.

El transfer es otro de los problemas que debe ocupar un puesto de privilegio en la investigación educativa. Lo importante del buen aprendizaje es que no se vuelva a aprender lo aprendido, sino que el sujeto aprenda a aprender, de manera que lo aprendido se proyecte en áreas y dominios alejados de los que dieron lugar al aprendizaje inicial. Así se entiende que otro de los indicadores de la calidad del aprendizaje esté relacionado con la rapidez, precisión y distancia del transfer que el estudiante realiza de una tarea a otra en el aprendizaje.

Aunque se habla mucho de mediación, el aprendizaje, tanto por lo que se refiere al profesor (interacción educativa), como por lo que se refiere al propio alumno (la mediación de sus estructuras psicológicas), a los iguales (aprendizaje cooperativo, enseñanza recíproca) o al clima general del ambiente, son muchos los puntos de interés que este problema plantea, y grandes las dificultades para definir cada uno de los roles de mediación, sobre todo en relación a los cambios que sufren en función de la edad de los sujetos y de las materias objeto de aprendizaje.

Los procesos afectivos constituyen, después de la revolución cognitiva, la revolución pendiente que todos esperan sobrevenga en los próximos años, ya que siendo evidente su influencia sobre el aprendizaje, son escasos los conocimientos que tenemos hasta ahora sobre su identidad, y mucho más escasos todavía por lo que se refiere a la forma de intervenir sobre todos ellos.

La psicología de la educación no puede olvidar los movimientos de reforma que se están produciendo en todo el mundo. Estamos a las puertas de una llamada tercera reforma educativa que tiene como finalidad no ya mover algunos de los mecanismos del sistema, sino cambiar el sistema mismo, introduciendo un nuevo paradigma que va a cambiar sustancialmente la concepción de la escuela en los próximos años. En este nuevo rediseño de la escuela se van a establecer nuevos límites y nuevas identidades, nuevas relaciones con la comunidad, el lugar de trabajo y otras sociedades. Por eso, la psicología de la educación debe ampliar también su identidad y sus relaciones si quiere ayudar a la escuela a hacer estos cambios. Esto le obligará a redefinir sus roles y sus límites, construyendo sobre lo ya conseguido (las fuerzas presentes) y abriéndose a nuevas áreas de investigación y entrenamiento (Jones 1991).

Dentro de los esfuerzos realizados últimamente por centrar la investigación en los problemas relevantes, Banathy (1990) ha señalado los 5 procesos de la futura agenda del aprendizaje: 1) cambiar a un aprendizaje de nivel superior, 2) desarrollar competencias en diversas tecnologías, 3) aprender a conducir y modelar el cambio, 4) desarrollar habilidades para la comprensión y la colaboración, y 5) desarrollar competencia en sistemas de pensamiento y acción para conceptualizar el cambio.

Jones (1992) añade a esta nueva agenda los puntos siguientes: a) habilidades que faciliten la vida en lo que ya es la aldea global, b) información sobre problemas ambientales, c) información sobre problemas de salud, d) incorporación de minorías étnicas o marginadas.

La posición de la psicología de la educación ante esta perspectiva puede ser doble. Por una parte, insistir en la dinámica de los años anteriores, aumentando su implicación en las escuelas en relación con áreas críticas del movimiento actual que insiste en la enseñanza del pensamiento. Y esto supone mejorar los programas desarrollados, desarrollar otros nuevos, afinar la investigación sobre la eficacia de los mismos y preparar al profesorado para realizar de manera eficiente todas estas tareas. Por otra parte, ampliar el repertorio habitual, centrándose en nuevas áreas curriculares de urgente necesidad de cara al inmediato futuro, como son, la comprensión de la interdependencia general, el uso de la tecnología como un instrumento, y la solución de problemas como vía de aproximación al aprendizaje de las ciencias.

Aunque la investigación de problemas relevantes es un punto importante en cualquier área de la ciencia, la psicología de la educación necesita, por encima de todo, tener unas buenas historias que contar y saber contarlas bien. Cuando lo ha hecho, como en el caso del efecto Pygmalión, su capacidad de penetración se ha incrementado considerablemente. Si queremos influir de verdad en la educación, debemos esforzarnos por crear historias más sensibles, persuasivas y potentes que la gente ordinaria pueda recordar y aplicar. Esta es otra asignatura pendiente: construir historias poderosas, referidas a situaciones verdícas que evoquen un sentido de la realidad, y que influyan en la gente. (Berliner 1992).

Por no alargar más la lista, podíamos citar finalmente la falta de atención a los procesos interpersonales, a los sistemas de valor, al aprendizaje adulto y, por último, al papel que puede tener la escuela más allá del año 2.000.

3.- EL ESTUDIANTE COMO CENTRO DE INTERÉS

Para que la educación sea verdaderamente eficaz debe estar centrada en el estudiante más que en el profesor o en los contenidos. Ahora bien, ¿qué aspectos del alumno son especialmente relevantes en la práctica escolar? , o de otra forma, ¿que estrategias debería seguir el profesor con respecto al alumno para que éste rindiera al máximo en sus tareas de aprendizaje?

Dejando a un lado las grandes cuestiones que los especialistas suelen abordar en sus agendas de trabajo, merece la pena hacer unas cuantas reflexiones en tono menor, pero de gran calado práctico, que parecen evidentes desde los nuevos planteamientos cognitivos y ofrecen un nuevo rostro a la intervención educativa.

Confianza

En primer lugar, el profesor ha de tener una gran confianza en el alumno. Es la única manera de que el alumno tenga confianza en sí mismo y en su capacidad.

Esta demostrado que la mayor parte de las cosas que no podemos hacer en la vida, no podemos hacerlas porque nos decimos a nosotros mismos que no podemos hacerlas. Y esta convicción nace posiblemente de comentarios que otros han hecho, en el pasado, sobre nuestras posibilidades, señalando y reforzando el mensaje de que NO PODEMOS.

Todos conocemos el famoso efecto Pygmalion (Rosenthal y Jacobson 1968). Es verdad que se han criticado aspectos parciales de la metodología utilizada por estos investigadores. Pero al margen del rigor metodológico del experimento, lo que en él se puso de relieve, y es lo que le confiere mayor credibilidad, es que una persona puede hacer lo que su mente dice poder hacer, y esta disposición mental surge, a su vez, de la confianza que en esa mente ha depositado otra persona. Y este mecanismo funciona lo mismo en sentido positivo que en sentido negativo.

En un estudio que realizamos hace unos años con alumnos de primer curso de Primaria, encontramos que aquellos alumnos de los que el profesor dijo que iban a aprobar, aprobaron a final de curso. Y aquellos alumnos de los que dijo que obtendrían buena nota la tuvieron. La predicción del profesor se hizo en la primera semana de curso, cuando todavía no tenía datos objetivos sobre los cuales hacer un juicio razonado. La correlación que se obtuvo entre la calificación que el profesor dio a petición nuestra a cada uno de los alumnos, y la nota que éstos obtuvieron al final de curso, fue realmente sorprendente. En efecto, se trata de la profecía que se cumple automáticamente.

En la vida hay ejemplos sobrados que confirman esta profecía. El La literatura y el cine se ha han hecho eco de la misma, y hoy resulta una de las mejores historias de la Psicología de la Educación, habiendo logrado penetrar en el tejido de la sociedad y constituyendo una de las grandes aportaciones de la investigación psico-educativa. Sin embargo, y de forma paradójica, apenas la utilizamos los profesores en sentido positivo. Más bien, la seguimos utilizando en sentido negativo con las secuelas correspondientes para los alumnos.

Nos seguimos olvidando de que los alumnos pueden hacer lo que sus mentes dicen que pueden hacer. No tenemos en cuenta que una expectativa es suficiente para transformarse en realidad.

Esto significa que no es una buena estrategia educativa decirles a los alumnos que no tienen capacidad para hacer determinadas tareas o que no tienen la personalidad adecuada para desempeñar tales cometidos o que no están motivados para desempeñar una determinada función. Hay que decirles que tienen la capacidad para abordar cualquier desafío que la vida les pueda plantear. Lo que de verdad necesitan es trabajar duro y afrontar esos desafíos con una fuerte confianza en sí mismos. Esta estrategia eliminaría de la escuela y de los alumnos el "yo no puedo" o el "yo no sé".

Asumir riesgos

Uno de los rasgos más destacados de los superdotados y de los expertos en cualquier área de la ciencia es la disposición para asumir riesgos intelectuales aun a sabiendas de que se pueden equivocar. Es una estrategia que facilita los procesos creativos. En cambio, apostar por lo más seguro, tener miedo al fracaso y seguir el camino trillado limitan generalmente la creatividad.

Una de las razones para animar a los alumnos a asumir riesgos y de perder el miedo a cometer errores es la de que el riesgo va unido a la creatividad. La gente que más ha contribuido al bienestar de la sociedad es la gente que ha sabido asumir riesgos, sobre todo intelectuales, haciendo las cosas de maneras distintas a como las hacen los demás.

Otra razón para animar a asumir riesgos es que, frente a la psicología conductista que evitaba los errores, la psicología cognitiva ha demostrado que los errores son una fuente de conocimiento. Aprendemos más y mejor de nuestros propios errores. El error no es la respuesta equivocada que se corrige o se castiga. Es un indicador cognitivo que señala la presencia de caminos, métodos, o instrumentos inadecuados para alcanzar una meta determinada. La gente inteligente no es la gente que nunca comete errores. La gente inteligente es la que aprende de sus propios errores. Y muchos de esos errores se han convertido luego en grandes descubrimientos. La disposición a asumir riesgos suele estar asociada también con la tolerancia a la frustración que es una condición importante para la vida y para el estudio.

Hay que animar a los niños a asumir riesgos porque la escuela ha estado excesivamente centrada en las respuestas correctas reforzadas por las notas o por la alabanza, mientras los errores han sido castigados e interpretados como un fracaso, como una manifestación de poca inteligencia o como ausencia de motivación, en lugar de interpretarlos como una manifestación del deseo de aprender o de una fuerte creatividad.

Si nos contentamos con que los alumnos memoricen los datos, que reproduzcan las opiniones convencionales y que sigan el camino trillado de todos, no podemos esperar que ellos puedan un día cambiar nuestro mundo. Nuestra estrategia no debería ser la de animar a los niños a ir siempre a lo seguro, sino animarlos a tomar algunas veces riesgos intelectuales y, sobre todo, saber cuándo los pueden asumir con buenas perspectivas de éxito.

Curiosidad

Una buena estrategia para asegurar el buen rendimiento de los alumnos es favorecer la curiosidad que ellos ya tienen por naturaleza. Esto quiere decir que deberíamos cambiar nuestros patrones mentales por lo que respecta a nuestra función como profesores y a la suya como alumnos. Y es que hemos hecho muchas veces un reparto que resulta poco atractivo para los alumnos. Ellos, que son curiosos y desean saber, son los que deberían hacer preguntas. Pero en la clase les hemos dejado el papel de la respuesta. Nosotros preguntamos y ellos tienen que responder. El cambio supondría enseñarles a hacer preguntas.

Se habla estos días mucho sobre la función mediadora del profesor. Pues bien, la función del profesor cuando un alumno pregunta algo, no es reprocharle su pregunta por impertinente o irrelevante que sea, sino animar su deseo de saber. Tampoco es lo mejor ofrecerle una respuesta total que elimine su componente de curiosidad, sino darle elementos de respuesta que le permitan seguir preguntando y abrir caminos que le lleven al descubrimiento de la respuesta.

Decía Dewey que es más importante cómo pensamos que lo que pensamos. Necesitamos estimular el pensamiento de nuestros alumnos y crear un clima que les haga formular preguntas y mejorar sus mecanismos mentales de orden superior.

En este sentido, es más importante que los niños aprendan qué preguntas hacer y cómo hacerlas, que aprender qué respuestas dar a las preguntas formuladas por otros. No conviene que veamos al profesor como aquél que debe hacer las preguntas, y al alumno como aquél que las responde. No es bueno seguir la creencia de que el papel del profesor es el de enseñar hechos. No son los hechos que los niños conocen, sino su capacidad para usar los hechos lo que verdaderamente interesa. Hay que ayudarles a aprender no sólo cómo contestar preguntas, sino cómo hacer buenas preguntas.

* * *

Creemos que son tres claves importantes las que van encerradas en esta agenda. Si conseguimos que la Psicología de la educación clarifique su posición conceptual, investigue problemas relevantes para la práctica educativa, y se centre en torno al alumno que aprende, habrá consolidado su situación dentro del cuadro de las ciencias y se irá acercando a la ciencia puente entre la teoría y la práctica educativa.