

Compilación de
César Coll
Jesús Palacios
Álvaro Marchesi

Desarrollo psicológico y educación

2. Psicología de la educación escolar

Psicología y Educación
Alianza Editorial

1. Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación

César Coll

1. Introducción

La existencia de la psicología de la educación como un ámbito de conocimientos y de saberes teóricos y prácticos claramente identificable, relacionado con otras ramas y especialidades de la psicología y de las ciencias de la educación, pero a la vez distinto de ellas, tiene su origen en la creencia racional y en el convencimiento profundo de que la educación y la enseñanza pueden mejorar sensiblemente mediante la utilización adecuada de los conocimientos psicológicos. Esta convicción, que hunde sus raíces en los grandes sistemas de pensamiento y en las teorías filosóficas anteriores a la aparición de la psicología científica, ha sido objeto sin embargo de múltiples interpretaciones. En efecto, tras el acuerdo generalizado de que la enseñanza puede mejorar sensiblemente si se aplican correctamente los principios de la psicología, existen profundas discrepancias en lo que concierne a los principios que deben aplicarse, a qué aspecto o aspectos de la educación deben aplicarse y, de manera muy especial, a qué significa exactamente aplicar de manera correcta a la educación los principios de la psicología.

Una mirada histórica a la psicología de la educación muestra con claridad que estas diferentes interpretaciones han jalonado su evolución a lo largo del siglo XX contribuyendo de forma decisiva a su configuración actual. En los planteamientos de muchos de sus precursores y primeros impulsores (William James, G. Stanley Hall, J. McKeen Cattell, John Dewey, Charles H. Judd, Eduard Claparède, Alfred Binet, etc.), la psicología de la educa-

ción era el resultado de la convergencia de dos dominios de discurso y dos tipos de problemáticas: el estudio del desarrollo, del aprendizaje y de las diferencias individuales, del dominio de la incipiente psicología científica; y el reformismo social y la preocupación por el bienestar humano, del dominio de la política, la economía, la religión y la filosofía. Sin embargo, como señala Grinder (1989), estos planteamientos iniciales se abandonan en buena medida en los años siguientes, en los que va afianzándose, bajo el liderazgo indiscutible de Edward L. Thorndike, una fe inquebrantable en la ciencia psicológica y en la potencialidad de las investigaciones de laboratorio para establecer las leyes generales del aprendizaje. De este modo, muy pronto, desde las primeras décadas del siglo XX, el discurso del reformismo social pierde relevancia y la psicología de la educación adopta una orientación fundamentalmente académica dirigiendo sus esfuerzos al establecimiento de «los parámetros fundamentales del aprendizaje», al «refinamiento de sus elaboraciones teóricas» y a su promoción como «disciplina ingenieril aplicada» (*applied engineering discipline*) (Grinder, 1989, p. 13).

Esta visión de la psicología de la educación como ingeniería psicológica aplicada a la educación es preponderante durante la primera mitad del siglo XX. Por lo menos hasta finales de los años cincuenta, y sobre la base de una fe inquebrantable en la nueva psicología científica, la psicología de la educación aparece como la disciplina con mayor peso en la investigación educativa, como la disciplina «maestra» (Grinder, 1989), como la «reina de las ciencias de la educación» (Wall, 1979). Este protagonismo, sin embargo, empieza a atenuarse a partir de los años sesenta. Múltiples razones explican este hecho: la pérdida de unidad y coherencia interna como consecuencia de su propio éxito y su expansión incontrolada, que le lleva a ocuparse de prácticamente cualquier tema o aspecto relacionado con la educación y a tratar de resolver cualquier problema educativo; la coexistencia de diversas escuelas de pensamiento y de teorías explicativas del aprendizaje, del desarrollo y del psiquismo humano en general, que ponen en cuestión la capacidad de la psicología científica para llegar a un conocimiento objetivo, unificado, empíricamente contrastado y ampliamente aceptado; la toma de conciencia de la complejidad de la educación como ámbito de aplicación del conocimiento psicológico y de la multitud de factores y procesos heterogéneos presentes en cualquier actividad educativa; la aparición y desarrollo de otras ciencias sociales y la evidencia del interés y la relevancia de sus aportaciones para la educación y la enseñanza; etc. Lo que empieza a manifestarse en los años sesenta es un resquebrajamiento de la fe en la capacidad de la psicología para fundamentar científicamente la educación y la enseñanza, lo que conduce, a su vez, a poner en causa la visión de la psicología de la educación como ingeniería psicológica aplicada vigente desde los tiempos de Thorndike, es decir, como disciplina encargada de *trasladar* los conocimientos psicológicos a la educa-

ción y a la enseñanza con el fin de proporcionarles una fundamentación y un carácter científico.

Este cambio tendrá enormes repercusiones para el desarrollo posterior de la psicología de la educación. Por una parte, va a suponer, a medio plazo, la pérdida definitiva de su protagonismo absoluto en el campo de la educación. Como señalan Casanova y Berliner (1997), la psicología de la educación, que entra en el siglo xx ocupando una posición dominante en el panorama de la investigación educativa, lo finaliza compartiendo este espacio con otras ciencias sociales y de la educación que son, a menudo, tanto o más valoradas que ella para abordar los problemas educativos y mejorar la educación. Por otra parte, le obliga a cuestionarse sus supuestos básicos, sus principios fundantes, su manera tradicional de abordar las cuestiones y problemas educativos, su alcance y limitaciones para proporcionar una base científica a la educación y la enseñanza, en suma, su misión como ámbito de conocimiento claramente identificable, a la vez estrechamente relacionado con otros pero distinto de ellos.

Las miradas críticas y autocríticas se multiplican, y también las propuestas programáticas sobre cómo afrontar una crisis de identidad, latente desde sus mismos inicios, que ya no es posible seguir ignorando. De este modo, tras la unidad de propósitos de contribuir a una mejor comprensión de la educación y la enseñanza y a una mejora de las prácticas educativas con la ayuda de la psicología, lo que aparece en realidad es una diversidad de planteamientos, de propuestas e incluso de maneras de concebir la naturaleza, los objetivos y las prioridades de la psicología de la educación como ámbito de conocimiento. Todos los autores que se han ocupado de la historia y de la epistemología de la psicología de la educación en el transcurso de las dos últimas décadas (véase, por ejemplo, Glover y Ronning, 1987; Grinder, 1989; Sheurman y otros, 1993; Salomon, 1995; Calfee y Berliner, 1996; Hilgard, 1996) coinciden en un mismo punto: la diversidad de planteamientos y criterios, y no la unidad, es una de sus características más sobresalientes. Valgan, a título de ilustración, las impresiones formuladas hace tan sólo algo más de una década por los editores de un libro dedicado monográficamente a revisar su historia y a trazar sus perspectivas de futuro:

Retrospectivamente, parece que habíamos hecho una lectura incorrecta del campo [de la psicología de la educación] cuando empezamos a trabajar en este volumen. Es decir, presumíamos que la psicología de la educación era un campo mucho más coherente y estaba definido con mucha mayor precisión de lo que realmente lo está. En realidad, es escaso el acuerdo sobre qué es la psicología de la educación y quiénes o qué son los psicólogos de la educación (Glover y Ronning, 1987, p. vii).

En este contexto general de diversidad de planteamientos y criterios, el estado actual de la psicología de la educación está fuertemente marcado, a nuestro juicio, por tres factores. En primer lugar, la reconsideración en pro-

fundidad a la que estamos asistiendo desde hace algunos años de las funciones y fines de la educación en general, y de la educación escolar en particular, así como la revisión crítica de la vieja aspiración de construir una teoría y una práctica educativa sobre bases científicas. En segundo lugar, la emergencia y la aceptación creciente de nuevos conceptos y enfoques teóricos en psicología del desarrollo, en psicología del aprendizaje, y muy especialmente en psicología de la educación y de la instrucción. Y en tercer lugar, el cambio de perspectiva adoptado progresivamente en el transcurso de las últimas décadas, a partir de finales de los años sesenta aproximadamente, respecto a la naturaleza misma de las relaciones entre psicología y educación y al tipo de contribuciones o aportaciones que la primera puede hacer legítimamente a la segunda.

En este capítulo pasaremos revista a las concepciones y tendencias actuales de la psicología de la educación atendiendo fundamentalmente a los dos últimos factores, y sólo colateralmente, cuando parezca conveniente para facilitar y reforzar la comprensión de los argumentos presentados, aludiremos al primero. En lo que sigue, comenzaremos señalando algunas tensiones subyacentes a la configuración de la psicología de la educación y veremos cómo se concretan, en buena medida, en puntos de vista distintos sobre las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. Tomando como base dos puntos de vista contrapuestos sobre estas relaciones, dedicaremos el resto del segundo apartado a presentar con cierto detalle las dos grandes concepciones actuales de la psicología de la educación: la que la concibe como un mero campo de aplicación de la psicología, y la que lo hace como una disciplina puente de naturaleza aplicada que se encuentra a medio camino entre la psicología y la educación. Ambas concepciones coinciden en afirmar que la psicología de la educación tiene que ver con la utilización y aplicación del conocimiento psicológico a la educación y a la enseñanza, pero difieren radicalmente en la manera de concebir y plantear esta utilización y aplicación; dedicaremos el tercer apartado a comentar estas diferencias. Situados ya en la alternativa de la psicología de la educación como disciplina puente de naturaleza aplicada, dedicaremos el cuarto apartado a precisar su objeto de estudio, sus contenidos y su vinculación con algunos ámbitos de actividad científica y profesional. Por último, y con el fin de completar la aproximación de los apartados precedentes, orientados sobre todo a precisar sus coordenadas epistemológicas en el marco más amplio de las disciplinas psicológicas y educativas, concluiremos el capítulo con un breve inventario de algunos enfoques, conceptos y tendencias que ejercen, a nuestro juicio, una influencia destacada en el panorama actual de la psicología de la educación.

2. Tensiones y alternativas en psicología de la educación: las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa

A lo largo de los años se ha producido un debate sustantivo sobre la relación entre la disciplina más amplia de la psicología y la disciplina de la psicología de la educación. Algunos autores han argumentado que la psicología de la educación representa una especialización en el seno de la psicología, similar a la que representa la psicología cognitiva o la psicología social. Otros han argumentado que la psicología de la educación es la disciplina encargada de aplicar la teoría y los principios psicológicos a una clase particular de comportamientos, principalmente los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, generalmente en entornos educativos formales. Y otros aún han argumentado que la psicología de la educación es una disciplina con sus propias bases teóricas, relacionada con la psicología pero independiente de ella (Scheurman y otros, 1993, pp. 111-112).

En este fragmento, que ilustra la diversidad de alternativas en la manera de entender la psicología de la educación, se reflejan también algunas de las tensiones que subyacen a este ámbito de conocimiento: la mayor o menor dependencia o independencia de la psicología de la educación del campo más vasto de la psicología; la visión de la educación como un mero campo de aplicación del conocimiento psicológico o como un ámbito de estudio y de actividad con unas características propias y específicas no reductibles a la simple aplicación del conocimiento psicológico; el carácter más o menos teórico o aplicado de la psicología de la educación; y el mayor o menor énfasis en los componentes teóricos y de investigación o en los componentes prácticos y profesionales. Estas tensiones, o mejor dicho, las diferentes reacciones y posturas adoptadas ante ellas, han desembocado en un amplio abanico de visiones, en ocasiones claramente contrapuestas, sobre qué es y de qué se ocupa, y sobre todo qué debe ser y de qué debe ocuparse, la psicología de la educación, como ilustra la serie de definiciones, correspondientes a diferentes autores y momentos históricos, recogidas en el cuadro 1.1.

Aunque cada una de estas tensiones tiene su propia historia y matices y todas ellas contribuyen en mayor o menor medida, según los casos, a perfilar las diferentes concepciones de la psicología de la educación, en cierto modo acaban confluyendo en lo que constituye el punto crucial en torno al cual esta diferencia se concreta y muestra su verdadero alcance y significación (Coll, 1988a; 1990a; 1998a; 1998b): la importancia relativa atribuida a los componentes psicológicos en el esfuerzo por explicar y comprender los fenómenos educativos. En efecto, las concepciones de la psicología de la educación oscilan desde planteamientos abiertamente reduccionistas, para los cuales el estudio de las variables y procesos psicológicos es la única vía

Cuadro 1.1 Algunas definiciones de la psicología de la educación

- La eficiencia de cualquier profesión depende ampliamente del grado en que se convierta en científica. La profesión de la enseñanza mejorará (1) en la medida en que el trabajo de sus miembros esté presidido por un espíritu y unos métodos científicos, es decir, por la consideración honesta y abierta de los hechos, por el abandono de supersticiones, suposiciones y conjeturas no verificadas, y (2) en la medida en que los responsables de la educación procedan a elegir los métodos en función de los resultados de la investigación científica en lugar de hacerlo en función de la opinión general. (E. L. Thorndike (1906). *The principles of teaching based on psychology*. Nueva York: Mason-Henry Press. Citado en Mayer, 1999, pp. 10-11.)

- (...) El término «Psicología de la Educación» será interpretado, para nuestros propósitos, en un sentido amplio que cubre todas aquellas fases del estudio de la vida mental que tienen que ver con la educación. De este modo, se considerará que la psicología de la educación incluye no sólo el conocido campo cubierto por el libro de texto habitual — la psicología de la sensación, del instinto, de la atención, del hábito, de la memoria, la técnica y la economía del aprendizaje, los procesos conceptuales, etc.—, sino también temas de desarrollo mental —herencia, adolescencia y el inagotable campo del estudio del niño—, el estudio de las diferencias individuales, de los retrasos del desarrollo y del desarrollo precoz, la psicología de la «clase especial», la naturaleza de las dotes mentales, la medida de la capacidad mental, la psicología de las pruebas mentales, la correlación de las habilidades mentales, la psicología de los métodos especiales en las diversas materias escolares, los importantes problemas de higiene mental; todos ellos, tanto si son tratados desde un punto de vista experimental como literario, son temas y problemas que nos parece apropiado considerar en un *Journal of Educational Psychology*. (W. C. Bagley, J. C. Bell, C. E. Seashore y G. M. Whipple (1910). Editorial del primer número del *Journal of Educational Psychology*, Citado en Glover y Ronning, 1987, p. 5.)

- La psicología de la educación es la aplicación de los métodos y hechos conocidos por la psicología a las cuestiones que surgen en pedagogía. (K. Gordon (1917). *Educational Psychology*. Nueva York: Holt. Citado en Glover y Ronning, 1987, p. 5.)

- En conclusión, por tanto, la psicología de la educación es inequívocamente una disciplina aplicada, pero *no* es una psicología general aplicada a problemas de educación —de igual modo que la ingeniería mecánica no es física general aplicada a problemas de diseño de máquinas o la medicina no es biología general aplicada a problemas de diagnóstico, de curación y de prevención de enfermedades humanas—. En estas últimas disciplinas aplicadas, las leyes generales que tienen su origen en las disciplinas madre no se aplican al dominio de los problemas prácticos; más bien existen ramas separadas con teorías aplicadas que son tan básicas como las teorías existentes en las disciplinas de origen, pero que están formuladas en un nivel inferior de generalidad y poseen más relevancia directa y aplicabilidad a los problemas prácticos en sus respectivos campos. (D. P. Ausubel (1969). «Is there a discipline of Educational Psychology?». *Psychology in the Schools*, 6, 232-244. Destacado en el original.)

- Las relaciones entre la disciplina madre y la disciplina aplicada a la educación pueden presentarse bajo dos formas diferentes: o bien el campo de la educación se considera solamente como un campo de aplicación de los métodos o técnicas de la disciplina madre (ejemplo: psicología aplicada a la educación) o bien el campo de la educación, analizado con los instrumentos habituales de la disciplina madre va a revelar, en función de su especificidad propia, problemas nuevos para el especialista, problemas cuya solu-

Cuadro 1.1 (Continuación)

ción constituirá una aportación original al conjunto de la disciplina. (G. Mialaret (1976). *Les Sciences de l'Éducation*. París: Presses Universitaires de France, p. 78.)

- A la psicología de la instrucción le ha pasado algo interesante. Ha llegado a formar parte de la corriente principal de investigación sobre la cognición humana, el aprendizaje y el desarrollo. Durante unos veinte años ha aumentado de forma gradual el número de psicólogos que dedican su atención a cuestiones relevantes para la instrucción. En los últimos cinco años, este aumento se ha acelerado, de forma que ahora es difícil trazar una línea clara de separación entre la psicología de la instrucción y el cuerpo principal de investigación básica sobre procesos cognitivos complejos. La psicología de la instrucción ya no es psicología básica *aplicada* a la educación. Es fundamentalmente investigación sobre los procesos de instrucción y aprendizaje. (L. B. Resnick (1981). *Instructional Psychology. Annual Review of Psychology*, 32, 659-704. Destacado en el original.)

- La psicología de la educación es el campo apropiado para unir la investigación y la teoría psicológica con el estudio científico de la educación. (...) La ciencia y la profesión de la psicología de la educación es la rama de la psicología comprometida con el desarrollo, la evaluación y la aplicación de (a) teorías y principios del aprendizaje humano, de la enseñanza y de la instrucción; y (b) materiales, programas, estrategias y técnicas basadas en estas teorías y principios que pueden contribuir a mejorar las actividades y los procesos educativos a lo largo de la vida. (...) La psicología de la educación juega un papel recíproco en psicología y en educación, puesto que contribuye al desarrollo de la teoría, la investigación y el conocimiento en ambos campos. (M. C. Wittrock y F. Farley (1989). «Toward a blueprint for educational psychology». En M. C. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (pp. 193-199). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.)

- La psicología de la educación es algo más que la prudente definición convencional de la misma como «la aplicación de todos los campos de la psicología a la educación». La psicología de la educación es «el estudio científico de la psicología *en* la educación». (...) La razón principal para concebir la psicología de la educación como «el estudio científico de la psicología *en* la educación» reside en las marcadas ventajas de esta concepción para concentrar la investigación y la enseñanza en los problemas significativos de la educación. (...) La psicología de la educación se distingue de los otros campos de la psicología porque su objetivo principal es la comprensión y la mejora de la educación. Pero la psicología de la educación se distingue también de las otras áreas de la investigación educativa a causa de su fundamentación psicológica, de su acento sobre los alumnos y los profesores, y de su responsabilidad de contribuir al desarrollo del conocimiento y de la teoría en psicología. (Wittrock, M. C. (1992). «An empowering Conception of Educational Psychology». *Educational Psychologist*, 27, 129-141. Destacado en el original.)

- Parece que la meta de la psicología de la educación para su segundo siglo es conocer a los educadores tal como son, en el contexto en el que trabajan, a través de las múltiples lentes proporcionadas hasta ahora por la ciencia psicológica. Si tiene éxito, los psicólogos de la educación aumentarán su comprensión sobre los docentes y los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, el contexto social y el currículo en los entornos escolares reales. Éste sería un logro no poco ambicioso. (U. Casanova y D. Berliner (1997). «La investigación educativa en Estados Unidos: último cuarto de siglo». *Revista de Educación*, 312, 43-80.)

Cuadro 1.2 Dos visiones netamente contrastadas de la psicología de la educación

La psicología de la educación entendida como un ámbito de aplicación de la psicología

- El conocimiento psicológico es el único que permite abordar y resolver de manera científica las cuestiones y los problemas educativos.
 - El comportamiento humano responde a leyes universales que, una vez establecidas por la investigación psicológica, pueden ser utilizadas para comprender y explicar el comportamiento humano en cualquier entorno, incluidos los entornos educativos.
 - La psicología de la educación no se distingue de las otras especialidades de la psicología por la naturaleza de los conocimientos que aporta —que son conocimientos psicológicos, y por lo tanto propios de la psicología científica—, sino por el ámbito al que se aplican estos conocimientos: la educación.
 - La principal tarea de la psicología de la educación consiste en seleccionar, entre los conocimientos que aporta la psicología científica, aquéllos que pueden ser en principio más útiles y relevantes para explicar y comprender el comportamiento humano en los entornos educativos y poder intervenir en los mismos.
 - La psicología de la educación no es una disciplina o subdisciplina en sentido estricto —puesto que no tiene un objeto de estudio propio ni pretende generar conocimientos nuevos—, sino simplemente un campo de aplicación de la psicología.
-

adecuada para proporcionar una fundamentación científica a la teoría y a la práctica educativas, hasta planteamientos que cuestionan de forma más o menos radical el papel y la importancia de los componentes psicológicos, pasando lógicamente por toda una gama de planteamientos intermedios.

En esta misma línea argumental, Mayer (1999a, pp. 9-13) identifica en un trabajo reciente tres formas diferentes de concebir las relaciones entre la psicología —a la que atribuye la responsabilidad de estudiar cómo aprenden y se desarrollan las personas— y la educación —cuya esencia consistiría, según este autor, en ayudar a las personas a aprender y desarrollarse—. La primera concibe estas relaciones como operando en una sola dirección —*a one-way street*— que va desde la psicología hacia la educación, de manera que los psicólogos deben ocuparse fundamentalmente de investigar los procesos de desarrollo y de aprendizaje y de poner los resultados obtenidos al alcance de los educadores, siendo éstos los responsables de aplicarlos a su actividad docente. La segunda equivale de hecho a una ausencia de relaciones —*a dead-end street*— entre ambos campos. Se piensa en este caso que los psicólogos deben ocuparse del estudio de los procesos de desarrollo y de aprendizaje al margen de las preocupaciones de los educadores y de los problemas de la educación, mientras que los educadores tienen la res-

Cuadro 1.2 (Continuación)

La psicología de la educación entendida como una disciplina puente entre la psicología y la educación

- El abordaje y el tratamiento de las cuestiones y de los problemas educativos exige una aproximación multidisciplinar.
- El estudio y la explicación del comportamiento humano en los entornos educativos ha de acometerse en estos entornos y ha de tener en cuenta las características propias y específicas de los mismos.
- La psicología de la educación se distingue de las otras especialidades de la psicología en que aporta conocimientos específicos sobre el comportamiento humano en situaciones educativas.
- La principal tarea de la psicología de la educación consiste en elaborar, tomando como punto de partida las aportaciones de la psicología científica, instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos útiles y relevantes para explicar y comprender el comportamiento humano en los entornos educativos y poder intervenir en los mismos.
- La psicología de la educación es una disciplina o subdisciplina en sentido estricto —puesto que tiene un objeto de estudio propio y aspira a generar conocimientos nuevos sobre el mismo— que se encuentra a medio camino entre los ámbitos disciplinares de la psicología y de las ciencias de la educación.

ponsabilidad de desarrollar una enseñanza capaz de responder a las necesidades de sus alumnos al margen de las aportaciones de la psicología. La tercera, por último, postula una relación bidireccional —*a two-way street*— entre la psicología y la educación, de manera que los psicólogos deben ocuparse de estudiar cómo las personas aprenden y se desarrollan en entornos educativos, definiendo los temas de sus investigaciones a partir de las preocupaciones y retos de los educadores, mientras que los segundos deben fundamentar sus decisiones instruccionales en las aportaciones de la psicología sobre cómo aprenden y se desarrollan los alumnos en estos entornos.

Dejando al margen la segunda opción señalada por Mayer —cuya consideración en detalle nos obligaría a adentrarnos en una problemática que excede a los objetivos de este capítulo e incluso del volumen del que forma parte—, vamos a centrarnos a continuación en las otras dos por ser las que corresponden a dos concepciones extremas, pero aún plenamente vigentes, de la psicología de la educación: la psicología de la educación entendida como un campo de aplicación del conocimiento psicológico, y la psicología de la educación entendida como una disciplina puente de naturaleza aplicada. En el cuadro 1.2 se recogen de forma contrastada los rasgos característicos de ambas concepciones.

2.1 La psicología aplicada a la educación

Se incluye bajo esta denominación un conjunto de planteamientos —dominantes hasta finales de la década de 1950, pero que siguen gozando de una amplia aceptación en la actualidad, sobre todo en sus versiones menos radicales— que conciben la psicología de la educación como un mero campo de aplicación del conocimiento psicológico, es decir, como *psicología aplicada a la educación*. Más allá de los matices diferenciales, algunos de ellos de indudable alcance y significación, estos planteamientos comparten los mismos principios y supuestos básicos en cuanto a la forma de abordar las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. En primer lugar, la creencia de que el conocimiento psicológico es el único que permite abordar de una manera científica y racional las cuestiones educativas. En segundo lugar, el postulado de que el comportamiento humano responde a una serie de leyes generales que, una vez establecidas por la investigación psicológica, pueden ser utilizadas para comprender y explicar cualquier ámbito de la actividad de las personas. En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, lo que caracteriza a la psicología de la educación no es el tipo o la naturaleza del conocimiento que maneja —un conocimiento relativo a las leyes generales que rigen el comportamiento humano, y por lo tanto compartido con las restantes áreas o parcelas de la psicología—, sino el campo o ámbito de aplicación en el que se pretende utilizar este conocimiento, es decir, la educación. En cuarto lugar, el cometido de la psicología de la educación, así entendida, no es otro que seleccionar, entre los conocimientos que brinda la psicología científica en un momento histórico determinado, aquéllos que pueden tener una mayor utilidad para comprender y explicar el comportamiento de las personas en situaciones educativas.

Conviene advertir, sin embargo, que estos planteamientos, pese a compartir los principios y supuestos mencionados, están lejos de constituir una orientación homogénea y compacta en el panorama actual de la psicología de la educación. Por una parte, existen diferencias significativas en cuanto a las dimensiones o aspectos del comportamiento humano que se consideran potencialmente útiles y relevantes para la educación; así, según la dimensión elegida, podemos encontrarnos, por ejemplo, con una psicología evolutiva o del desarrollo aplicada a la educación, una psicología del aprendizaje aplicada a la educación, una psicología social aplicada a la educación, una psicología de las diferencias individuales aplicada a la educación, o aún una psicología general aplicada a la educación. Por otra parte, y como reflejo de la persistencia de escuelas en psicología que ofrecen explicaciones globales distintas y a menudo contrapuestas del comportamiento humano, podemos encontrar, por citar de nuevo sólo algunos ejemplos, una psicología genética aplicada a la educación, un psicoanálisis aplicado a la educación, una psicología conductista aplicada a la educación, una psicolo-

gía humanista aplicada a la educación o una psicología cognitiva aplicada a la educación.

Pese a estas diferencias, desde el punto de vista de la epistemología interna en que nos situamos en este apartado —es decir, desde el punto de vista de la naturaleza del conocimiento psicoeducativo y de sus vías de construcción—, es evidente que todos los planteamientos mencionados tienen un rasgo en común: no cabe desde ellos considerar la psicología de la educación como una disciplina o subdisciplina científica en sentido estricto, ya que no existe un objeto de estudio propio y, sobre todo, no existe el propósito de producir conocimientos nuevos, sino tan sólo de aplicar conocimientos ya existentes o producidos en otras áreas o parcelas de la investigación psicológica. A lo sumo, el único tipo de conocimiento *nuevo* que la psicología aplicada a la educación puede legítimamente aspirar a producir es el relativo a las estrategias o procedimientos de aplicación.

La relación unidireccional entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa que caracteriza a la psicología aplicada a la educación presenta algunos problemas evidentes. Como ha subrayado Wittrock (1992), esta relación unilateral conduce a menudo a seleccionar como objeto de estudio y de aplicación problemas y cuestiones ya investigados, o en curso de investigación, en psicología, dejando a menudo de lado los problemas y cuestiones relevantes desde el punto de vista educativo que no han sido todavía objeto de atención en la investigación y en la teoría psicológica. Esta concepción limita en realidad la misión y el alcance de la psicología de la educación a la tarea de ensamblar aplicaciones educativas que tienen su origen en un amplio abanico de investigaciones psicológicas sobre un no menos amplio espectro de problemáticas y cuestiones estudiadas generalmente en contextos distintos a los educativos.

Por otra parte, si bien es cierto que la estrategia de aplicación directa y unilateral facilita la utilización potencial en educación de los avances producidos en todos los campos y especialidades de la investigación psicológica, de forma curiosa y paradójica conduce a ignorar, e incluso enmascarar, las contribuciones recíprocas que se han hecho y se siguen haciendo desde la propia psicología de la educación al desarrollo de otros campos de la psicología. Los ejemplos en este sentido abundan: las aportaciones de E. L. Thorndike, considerado el padre de la psicología de la educación, a la psicología del aprendizaje; las contribuciones de J. Dewey, realizadas en buena medida en el marco de la incipiente psicología de la educación de principios del siglo xx, al estudio del aprendizaje y del pensamiento, así como al desarrollo del funcionalismo; las importantes contribuciones de otros psicólogos educacionales como G. Stanley Hall, J. M. Cattell, Charles Judd, Alfred Binet, L. Cronbach y otros a la psicología del niño, al movimiento de los tests, a la psicología diferencial y a la psicología del aprendizaje; las aportaciones de B. F. Skinner y R. Glaser a la psicología del aprendizaje; las de D. P. Ausubel y J. S. Bruner a los modelos cognitivos del aprendizaje

y a la psicología del pensamiento; las de B. Weiner a la psicología de la motivación y la emoción; etc.

2.2 La psicología de la educación como disciplina puente

Como consecuencia de estas y otras críticas —en especial de las dirigidas a poner de relieve las limitaciones y errores derivados del reduccionismo psicológico propio de las relaciones unilaterales entre conocimiento psicológico y teoría y práctica educativa—, la psicología de la educación ha ido renunciando progresivamente en el transcurso de la segunda mitad del siglo xx a buena parte de los postulados y principios que caracterizan los planteamientos de psicología aplicada a la educación. Han surgido así, aunque sin llegar a substituirlos plenamente, una serie de planteamientos alternativos que se adscriben a una concepción distinta de la psicología de la educación: la que tiende a considerarla como *disciplina puente entre la psicología y la educación*, con un objeto de estudio propio y, sobre todo, con la finalidad de generar un conocimiento nuevo sobre este objeto de estudio.

Concebir la psicología de la educación como disciplina puente implica cambios profundos en la manera tradicional de entender las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. Por una parte, estas relaciones ya no pueden ser consideradas en una sola dirección; el conocimiento psicológico puede contribuir a mejorar la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, pero el estudio de éstos puede a su vez contribuir también a ampliar y profundizar el conocimiento psicológico. Por otra parte, para que pueda darse esta reciprocidad en las contribuciones, será necesario tener en cuenta las características propias de las situaciones educativas en mayor medida de lo que ha sido habitual en el pasado. Los fenómenos educativos dejan de ser únicamente un campo de aplicación del conocimiento psicológico para devenir un ámbito de la actividad humana susceptible de ser estudiado con los instrumentos conceptuales y metodológicos propios de la psicología. La psicología de la educación como disciplina puente significa pues, en suma, una renuncia expresa al reduccionismo psicológico que caracteriza los planteamientos de psicología aplicada a la educación.

Según Mayer, las diferentes maneras de concebir las relaciones entre la psicología y la educación corresponden, a grandes trazos, a otras tantas fases en el desarrollo de la psicología de la educación. Durante la primera fase, que llegaría hasta mediados de siglo xx aproximadamente, predomina la visión de una relación unidireccional como consecuencia del optimismo depositado en el valor de las aportaciones de la psicología científica para orientar, guiar y mejorar la educación. Es la fase en la que domina la concepción de psicología aplicada a la educación (veáanse las definiciones de Thorndike, Bagley y otros, y Gordon recogidas en el cuadro 1.1). A partir

de mediados de siglo, sin embargo, se hace cada vez más evidente que el optimismo de la fase anterior era excesivo. Los educadores y los psicólogos empiezan a ser presa de un cierto pesimismo respecto a la capacidad de la psicología para guiar, orientar y mejorar la educación, de modo que los segundos tienden a refugiarse en los laboratorios, concentrándose en contrastar los resultados de sus investigaciones y en refinar sus teorías al margen de las preocupaciones de los educadores, mientras que los primeros se centran en los problemas prácticos de su profesión buscando soluciones al margen de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y el desarrollo. La psicología y la educación entran en una fase de desconexión. Finalmente, hacia la década de 1960 se inicia una tercera fase, en la que nos encontraríamos aún instalados en la actualidad, en la que las relaciones entre la psicología y la educación empiezan a plantearse en una doble dirección: los retos y problemas educativos establecen la agenda de investigación de la psicología empujándola a elaborar teorías y explicaciones del comportamiento de personas reales en entornos reales; y recíprocamente, mediante el desarrollo de teorías útiles y relevantes desde el punto de vista educativo, la psicología proporciona a la educación las bases necesarias para adoptar decisiones fundamentadas en el campo de la práctica. Es la fase que corresponde a la concepción de la psicología de la educación como disciplina puente (véanse las definiciones de Ausubel, Mialaret, Resnick, Farley y Wittrock, Wittrock, y Casanova y Berliner recogidas en el cuadro 1.1).

Sería sin embargo un error, a nuestro juicio, interpretar la pauta histórica propuesta por Mayer como la simple sustitución de una concepción por otra. Es cierto que la primera manera de entender las relaciones entre la psicología y la educación es dominante hasta la década de 1950, que la segunda se manifiesta sobre todo en las décadas de 1940 y 1950, y que la tercera empieza a ganar progresivamente terreno a partir de la década de 1960. No obstante, sigue habiendo en la actualidad numerosos educadores, planificadores de la educación, responsables de políticas educativas, pedagogos y psicólogos instalados en la segunda y, sobre todo, en la primera (De Corte, 2000).

Como señalan Fenstermacher y Richarson (1994), la psicología de la educación actual continúa estando marcada por la coexistencia de dos visiones claramente opuestas de la disciplina: la primera —que podemos asimilar a grandes rasgos a la psicología aplicada a la educación— responde a una orientación psicológica decididamente disciplinar y entiende que su primera y más importante misión es contribuir al desarrollo del conocimiento psicológico a través del estudio de la educación; la segunda —que podemos asimilar, también a grandes rasgos, a la psicología de la educación como disciplina puente— responde a una orientación decididamente educativa y se propone como misión primera y más importante contribuir a una mejor comprensión de la educación y a su mejora. Mirando hacia el futuro, la alternativa consiste, según estos autores, en saber

(...) si la psicología de la educación desplegará sus instrumentos y técnicas disciplinares en la perspectiva de una búsqueda moralmente fundamentada de mejores maneras de educar, o si, por el contrario, continuará esforzándose en perfeccionar sus instrumentos y técnicas dentro de sus propios marcos disciplinares [psicológicos] con el fin de proponer resueltamente a continuación cómo la educación debe conformarse a los conceptos, teorías y resultados empíricos así generados. Estas dos opciones no (...) pueden acomodarse fácilmente tomando de forma selectiva lo mejor de cada una de ellas; por el contrario, se trata de dos aproximaciones radicalmente distintas a un campo de conocimiento en el seno de una comunidad profesional (Fenstermacher y Richardson, 1994, p. 53).

El deslizamiento desde una psicología de la educación orientada fundamentalmente al discurso y a las exigencias internas de la comunidad científica de la psicología hacia una psicología de la educación orientada esencialmente hacia el discurso y las preocupaciones de la comunidad de los profesionales de la educación requiere, a juicio de Fenstermacher y Richardson, algunos cambios en profundidad en los planteamientos tradicionales que están aún lejos de haber sido asumidos con carácter general por los psicólogos de la educación. Entre estos cambios, cabe destacar los siguientes:

- Los temas y cuestiones objeto de atención y estudio deberían ser elegidos a partir de los problemas que se plantean en la práctica y de las preocupaciones de los profesionales de la educación, en vez de hacerlo principalmente, como sigue siendo aún habitual, en función de su interés y relevancia psicológica o de la disponibilidad de métodos de investigación canónicos y aceptados por la psicología científica.
- El planteamiento y la formulación de los temas estudiados debería adoptar una forma de discurso cercana a la práctica educativa y a las preocupaciones de los profesionales de la educación, evitando en la medida de lo posible el discurso disciplinar y especializado de la psicología, a menudo poco apropiado para describir con precisión y fidelidad los aspectos más relevantes de las situaciones y las prácticas educativas.
- Las elaboraciones y las aportaciones de la psicología de la educación deberían ser valoradas como un medio para obtener un fin, es decir, en función de su capacidad para contribuir a una mejor comprensión y mejora de la práctica en contextos educativos concretos, en lugar de ser juzgadas y valoradas como un fin en sí mismas, es decir, en función de su mayor o menor adecuación a los cánones del conocimiento científico en psicología.
- La psicología de la educación debería aceptar con todas sus consecuencias que sus aportaciones, sin lugar a dudas de enorme interés y relevancia para la educación, sólo pueden dar cuenta de algunos aspectos y dimensiones de ésta, y que con casi toda seguridad siempre

será así, lo que exige una enorme prudencia en el momento de formular recomendaciones y propuestas concretas para la práctica basadas única y exclusivamente en su mirada; en otras palabras, la psicología de la educación debería aceptar de una vez por todas la necesidad de insertar su aproximación a los fenómenos y procesos educativos en una aproximación multidisciplinar, en vez de seguir actuando de forma más o menos explícita como si fuera la única mirada disciplinar capaz de orientar y guiar la educación y de mejorar las prácticas educativas.

- Los psicólogos de la educación deberían tomar conciencia de que el conocimiento que tienen de su práctica los profesionales de la educación es un conocimiento situado, contextualizado y a menudo fragmentado y tácito, pero que éste es precisamente el conocimiento que funciona en la práctica; los psicólogos de la educación deberían tender a utilizar su conocimiento disciplinar para enriquecer el conocimiento práctico de los profesionales de la educación, en vez de pretender sustituirlo.
- Por último, y quizás lo más importante, los psicólogos de la educación deberían asumir que la educación es una práctica social y que implicarse en una práctica social comporta necesariamente adoptar unas determinadas opciones ideológicas y morales, en vez de refugiarse en la supuesta y engañosa neutralidad de un enfoque científico y disciplinar. Recuperando y asumiendo con todas sus consecuencias el discurso y las preocupaciones del reformismo social de los pioneros y primeros impulsores de la disciplina, los psicólogos de la educación deben aceptar que no pueden orientar su trabajo hacia la comprensión y mejora de las prácticas educativas sin plantearse y responderse algunas cuestiones fundamentales sobre la educación que no son, en sentido estricto, de naturaleza psicológica: ¿cuáles deben ser los fines de la educación?, ¿qué tipo de persona se quiere contribuir a formar con las prácticas educativas?, ¿qué tipo de sociedad se quiere contribuir a pergeñar con la educación de las nuevas generaciones?, ¿cómo debe atender la educación a la diversidad de necesidades educativas de las personas?, ¿qué papel debe desempeñar la educación en la compensación de las desigualdades económicas, sociales y culturales de las personas?, ¿qué es una educación de calidad?, etc.

3. La naturaleza aplicada de la psicología de la educación

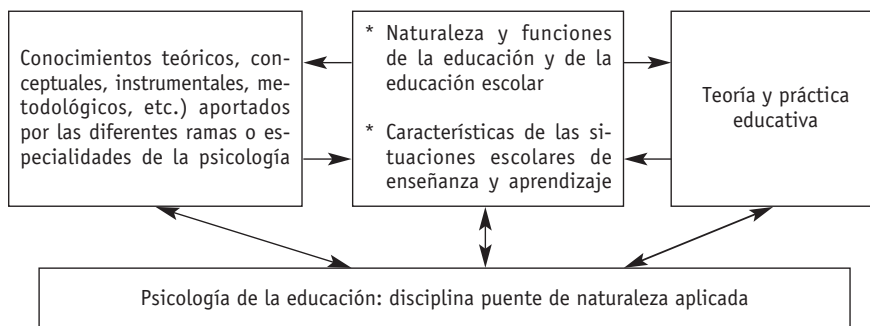
El paso de una concepción de psicología aplicada a la educación a una concepción de la psicología de la educación como disciplina puente obliga a replantearse el concepto mismo de aplicación del conocimiento psicológico.

Figura 1.1 Dos lógicas distintas de aplicación del conocimiento psicológico a la teoría y la práctica educativa

A. La lógica de la jerarquía epistemológica entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa



B. La lógica de la interdependencia e interacción entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa



Ambas concepciones comparten la idea de que la psicología de la educación tiene que ver fundamentalmente con la utilización o aplicación del conocimiento psicológico para enriquecer y mejorar la teoría y la práctica educativa, pero parten de esquemas epistemológicos que responden a dos lógicas de aplicación radicalmente distintas. En la medida en que este punto suele estar en la base de no pocas confusiones sobre el alcance y las limitaciones de la psicología de la educación como disciplina de naturaleza aplicada, conviene que nos detengamos brevemente en estas dos lógicas.

La lógica del esquema A (véase figura 1.1) es tributaria de tres principios que hemos identificado y comentado ya en las páginas precedentes como característicos de la psicología aplicada a la educación: la unidireccionalidad de los esfuerzos y operaciones de aplicación, que van siempre desde el conocimiento psicológico a la teoría y la práctica educativa; la jerarquía epistemológica entre el conocimiento psicológico, considerado como verdadero y auténtico conocimiento científico básico de referencia, y la teoría y la práctica educativa, que estarían conformadas más bien por un conjunto de saberes prácticos y profesionales; y el reduccionismo psicoló-

gico que supone la pretensión de explicar y mejorar la educación y la enseñanza a partir únicamente de las aportaciones de la psicología.

Ninguno de estos principios está presente en el esquema **B** (véase figura 1.1), que representa la lógica de la aplicación en el caso de la psicología de la educación como disciplina puente. La flecha unidireccional del esquema **A** ha sido substituida en el esquema **B** por flechas bidireccionales que tienen su origen y su destino en un nuevo elemento relativo a la naturaleza y funciones de la educación escolar y a las características de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. En el esquema **B** el punto de partida de la aplicación no se encuentra en la psicología —contrariamente a lo que sucede en el esquema **A**—, sino en las cuestiones y preocupaciones que se plantean en la educación escolar, desde la que se interpela la psicología —al igual que se interpelean otras disciplinas educativas y la misma práctica— con el fin de llegar a comprenderlas mejor y poder actuar en consecuencia. Esta interpelación tiene efectos positivos tanto sobre la teoría y la práctica educativa, en la medida en que permite comprender mejor los fenómenos estudiados, como también, y recíprocamente, sobre la misma psicología, en la medida en que le obliga a abordar cuestiones nuevas y le induce a elaborar nuevos conocimientos. En el esquema **B** la aplicación no es, por lo tanto, o no es sólo, la utilización de un conocimiento ya elaborado; es sobre todo y en primer lugar un procedimiento mediante el cual se construye y se enriquece este conocimiento. Es justo en este punto, en el carácter constitutivo y generador de nuevo conocimiento que tiene la aplicación, donde cabe situar, a nuestro juicio, el verdadero alcance de la caracterización de la psicología de la educación como una disciplina de naturaleza aplicada.

Pero la lógica de la aplicación a la que responde el esquema **B** puede ayudarnos también a entender mejor por qué, a su caracterización como disciplina de naturaleza aplicada, se añade la de ser una disciplina puente entre la psicología y la educación, es decir, una disciplina que mantiene estrechas relaciones con el conjunto de áreas y especialidades de la psicología y con el conjunto de las disciplinas educativas, pero sin llegar a identificarse o confundirse plenamente con las unas ni con las otras. En efecto, la psicología de la educación es de pleno derecho, en esta perspectiva, una disciplina psicológica, ya que se nutre de aportaciones de otras áreas y especialidades de la investigación psicológica y utiliza a menudo los mismos métodos y procedimientos de análisis que éstas. Pero ni es posible reducirla a una selección de sus aportaciones ni entenderla como un ámbito de conocimiento subordinado a ellas. Como subraya Ausubel (véase cuadro 1.1), «las leyes generales que tienen su origen en las disciplinas básicas no se aplican al dominio de los problemas prácticos». Esta imposibilidad de aplicar —mecánicamente, añadiríamos nosotros— las leyes generales del comportamiento humano al dominio de la educación obliga a acometer un tipo de investigación aplicada en la que los problemas, variables y caracte-

rísticas de las situaciones educativas han de ser especialmente tenidas en cuenta.

La investigación psicoeducativa es una investigación aplicada en el sentido de que la pertinencia de los problemas estudiados tienen su origen, como subraya el esquema **B**, en el campo educativo y su objetivo es proporcionar conocimiento útil para mejorar la educación. También sus resultados, así como las explicaciones y teorías elaboradas a partir de ellos, son de carácter aplicado en la medida en que se refieren al campo de la educación y tienen, por ello, un alcance y una generalidad menor que los proporcionados por la investigación básica. Sin embargo, como señala también Ausubel, no debe entenderse la diferencia y las relaciones entre investigación básica e investigación aplicada, y por lo tanto la diferencia y las relaciones entre conocimiento psicológico y conocimiento psicoeducativo, en términos de una jerarquía entre ambos tipos de conocimiento, sino más bien en términos de alcance y nivel de generalidad de los resultados y explicaciones que proporcionan. Hecha esta salvedad, las teorías aplicadas de la psicología de la educación pueden ser consideradas tan fundamentales desde el punto de vista de su interés y de sus repercusiones para el progreso científico como las teorías básicas de otras áreas o campos de la psicología.

En resumen, la psicología de la educación se enriquece con las leyes, principios, explicaciones, métodos, conceptos y resultados empíricos que tienen su origen en la investigación psicológica básica, pero a su vez contribuye a enriquecer esta última con sus aportaciones sobre los fenómenos educativos y, más concretamente, con sus explicaciones sobre el comportamiento humano en situaciones educativas. Las relaciones entre la psicología y la psicología de la educación no son pues de dependencia y unilaterales, sino más bien de interdependencia y bidireccionales. Algo similar sucede con sus relaciones con el resto de las disciplinas educativas. Como muestra el esquema **B**, la psicología de la educación contribuye al enriquecimiento de la teoría y a la mejora de la práctica educativa en la medida en que ayuda a definir y comprender mejor problemas y cuestiones educativas, pero es enriquecida a su vez por las aportaciones de la teoría y la práctica educativa en la medida en que éstas contribuyen a una mejor definición y comprensión de los problemas y cuestiones que estudia la psicología de la educación.

3.1 Las dimensiones de la psicología de la educación

La psicología de la educación, en tanto que disciplina educativa de naturaleza aplicada, se ocupa del estudio de los fenómenos y procesos educativos con una triple finalidad: contribuir a la elaboración de una teoría que permita comprender y explicar mejor estos procesos; ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención

que ayuden a orientarlos en una dirección determinada; y coadyuvar a la instauración de unas prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para las personas que participan en ellas. Estas tres finalidades dan lugar a otras tantas dimensiones o vertientes —teórica o explicativa, proyectiva o tecnológica, y práctica— en torno a las cuales se articulan los contenidos de la psicología de la educación como disciplina puente de naturaleza aplicada (Coll, 1983; 1988b).

Pero la psicología de la educación es también y fundamentalmente una disciplina psicológica, lo que significa que su aproximación al estudio de los fenómenos educativos se orienta al estudio de los componentes psicológicos de estos fenómenos —es decir, al análisis de la actividad y los comportamientos de los participantes, de los cambios que se producen en ellos, de los factores responsables de estos cambios y de los procesos implicados— y utiliza unos instrumentos conceptuales, teóricos, metodológicos y técnicos igualmente psicológicos. Ello confiere a las tres dimensiones mencionadas —dimensiones compartidas por todas las disciplinas que conforman el núcleo específico de las ciencias de la educación—¹ un carácter propio. Así, la *dimensión teórica o explicativa* de la psicología de la educación incluye una serie de conocimientos conceptualmente organizados —generalizaciones empíricas, leyes, principios, modelos, teorías, etc.— sobre los componentes psicológicos de los fenómenos educativos. La *dimensión proyectiva o tecnológica*, por su parte, incluye un conjunto de conocimientos de naturaleza esencialmente procedimental sobre la planificación y el diseño de procesos educativos o de algunos aspectos de los mismos —por ejemplo, actividades de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación de los aprendizajes, selección de materiales didácticos o curriculares, estrategias de atención a la diversidad, etc.—, que tienen su origen, o al

¹ De acuerdo con Pérez (1978), cabe distinguir entre las disciplinas cuya finalidad específica es estudiar los procesos educativos, y que conforman el núcleo específico de las ciencias de la educación, de aquellas otras que, sin tener esta finalidad, realizan aportaciones y propuestas que son a menudo útiles y pertinentes para una mejor comprensión y explicación de los fenómenos educativos. El conjunto de las ciencias humanas y sociales, incluida la psicología, pertenecen a la segunda categoría; la didáctica, la sociología de la educación y la psicología de la educación integran la primera. Aunque sería conveniente revisar, a nuestro juicio, las disciplinas que conforman el núcleo específico de las ciencias de la educación —incluyendo, por ejemplo, además de las mencionadas por el autor, a otras como la filosofía de la educación, la política de la educación, la sociolingüística de la educación, la antropología de la educación o la organización escolar—, la propuesta tiene un indudable interés para los argumentos expuestos en este capítulo. No habría, en efecto, contradicción alguna, si se acepta esta distinción, entre el hecho de caracterizar la psicología de la educación como disciplina puente con una identidad propia y aceptar al mismo tiempo el innegable interés y utilidad que han tenido, tienen, y sin duda seguirán teniendo en el futuro, muchas aportaciones y propuestas que surgen de la investigación psicológica básica.

menos están fuertemente inspirados, en el análisis de los componentes psicológicos presentes en ellos. La *dimensión práctica*, por último, incluye una serie de conocimientos, en este caso de naturaleza esencialmente técnica e instrumental, orientados a la intervención directa en el desarrollo de los procesos educativos, ya sea desde la perspectiva del desempeño de la función docente, ya sea desde la perspectiva de la intervención psicoeducativa o psicopedagógica.

4. La psicología de la educación como disciplina puente de naturaleza aplicada: objeto de estudio, contenidos y espacios profesionales

Las consideraciones y argumentos precedentes proporcionan una base adecuada para intentar definir, con mayor precisión de lo que hemos hecho hasta ahora, en qué consiste esta mirada específica de la psicología de la educación sobre los fenómenos educativos, qué significa exactamente, utilizando las palabras de Wittrock (véase el cuadro 1.1), «el estudio científico de la psicología *en* la educación», en suma, qué es y de qué se ocupa la psicología de la educación entendida como disciplina puente de naturaleza aplicada.

4.1 El objeto de estudio de la psicología de la educación

De acuerdo con los argumentos expuestos hasta aquí, podemos decir que la finalidad de la psicología de la educación es estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. Esta escueta afirmación requiere sin embargo algunos comentarios adicionales que ayuden a comprender y valorar mejor su alcance e implicaciones.

En primer lugar, esta definición se ajusta a las exigencias planteadas por una concepción de la psicología de la educación como disciplina puente. Por una parte, su interés se dirige al estudio de procesos de cambio que se producen en las personas, es decir, al estudio de procesos psicológicos. No obstante, y a diferencia de otras áreas o dominios de la psicología, se interesa por un tipo muy especial de cambios: aquéllos que tienen su origen en, o que pueden relacionarse con, la participación de las personas en actividades o situaciones educativas. Así pues, la psicología de la educación es, de pleno derecho, una disciplina psicológica, ya que tiene el estudio de procesos psicológicos como foco; pero es también, y al mismo tiempo, una disciplina educativa, pues los procesos psicológicos a los que dirige su atención son inseparables de las situaciones educativas que están en su origen, lo que significa que es imprescindible tener en cuenta las características de éstas últimas para poder estudiar cabalmente aquéllos.

En segundo lugar, la definición propuesta no deja lugar a dudas respecto a la necesidad de una aproximación multidisciplinar al estudio de los fenómenos educativos. La complejidad intrínseca de estos fenómenos, la multiplicidad de dimensiones y aspectos presentes en ellos, hace que su estudio exija el concurso de diferentes perspectivas disciplinares. No se trata, por supuesto, de descomponer los fenómenos educativos en sus partes constituyentes con el fin de atribuir el análisis de cada una de ellas a una disciplina distinta. Adoptar una aproximación multidisciplinar al estudio de los fenómenos educativos significa más bien abordarlos como un todo, sin que pierdan su identidad como tales fenómenos, explorándolos sucesiva o simultáneamente con la ayuda de los instrumentos metodológicos y conceptuales que proporcionan las diferentes disciplinas educativas y tratando de articular e integrar los resultados de estas indagaciones en explicaciones de conjunto. En el marco de esta tarea global, la psicología de la educación tiene como responsabilidad específica el estudio de los cambios —incluyendo los procesos psicológicos subyacentes— que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas, de su naturaleza y características, de los factores que los facilitan, los dificultan y los obstaculizan, y de las consecuencias que tienen para ellas.

En tercer lugar, la psicología de la educación está comprometida, junto con otras disciplinas educativas y en estrecha coordinación con ellas, en la elaboración de una teoría educativa de base científica y en la configuración de una práctica acorde con la misma. Este compromiso confiere a la psicología de la educación el carácter de disciplina aplicada y la induce a abordar su objeto de estudio con una triple finalidad, o en una triple dimensión, como se ha señalado en el apartado precedente: una dimensión teórica o explicativa, que persigue la elaboración de modelos interpretativos de los procesos de cambio estudiados; una dimensión tecnológica o proyectiva, cuya meta es contribuir al diseño de situaciones o actividades educativas capaces de inducir o provocar determinados tipos de cambio en quienes participen en ellas; y una dimensión técnica o práctica, orientada a la intervención y a la resolución de problemas concretos surgidos en la puesta a punto o en el desarrollo de actividades educativas.

En cuarto y último lugar, esta caracterización del objeto de estudio permite situar a la *psicología de la educación escolar*, también denominada en ocasiones *psicología de la instrucción*, en el marco más amplio de la psicología de la educación². En la medida en que esta última se ocupa del estu-

² La identificación de la psicología de la educación escolar con la psicología de la instrucción ha sido y sigue siendo objeto de polémica entre los especialistas. En ocasiones, se rechaza la identificación alegando que el concepto de instrucción se centra exclusivamente en los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares, siendo en consecuencia mucho más restrictivo que el concepto de educación, incluso en el caso de la educación que tiene como escenario la escuela. En

dio de los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en *diferentes tipos de situaciones o actividades educativas*, su campo de trabajo y de actuación es más vasto que el de la psicología de la educación escolar, que se centra en los cambios relacionados con *situaciones o actividades escolares de enseñanza y aprendizaje*. La psicología de la educación ha orientado históricamente sus esfuerzos sobre todo al estudio de los procesos de cambio relacionados con los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, sus aportaciones se sitúan mayoritariamente en este campo. Esta tendencia, sin embargo, ha ido corrigiéndose en el transcurso de las dos o tres últimas décadas, y la psicología de la educación ha ido abriéndose progresivamente al estudio de otros tipos de prácticas educativas no escolares como, por ejemplo, las que tienen lugar en entornos familiares, laborales, de ocio, o aún las que utilizan los medios de comunicación de masas (radio, televisión) o las tecnologías de la información y la comunicación como canal y como apoyo.

4.2 Los contenidos de la psicología de la educación

Tomando como punto de partida el objeto de estudio propuesto, podemos identificar los dos grandes bloques de contenidos de los que se ocupa la psicología de la educación: de un lado, los relativos a los procesos de cambio que se producen en las personas como resultado de su participación en situaciones y actividades educativas; del otro, los factores, variables o dimensiones de las situaciones y actividades educativas que se relacionan directa o indirectamente con estos procesos de cambio y que contribuyen a explicar su orientación, características y resultados. En cuanto a los primeros, la psicología de la educación se ocupa fundamentalmente de cambios vinculados a los *procesos de aprendizaje, desarrollo y socialización*. La naturaleza de estos procesos de cambio, las teorías y modelos que los explican o tratan de explicarlos, y sobre todo las relacio-

otras, en cambio (véase, por ejemplo, la definición de Resnick incluida en el cuadro 1.1), el rechazo tiene su origen en la asociación que se ha producido históricamente entre la psicología cognitiva y la psicología de la instrucción, interpretando en realidad esta última como «psicología cognitiva de la instrucción», es decir, como el estudio de los procesos cognitivos complejos asociados a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares. En nuestra opinión, sin embargo, ambas expresiones —psicología de la instrucción y psicología de la educación escolar— pueden ser utilizadas como sinónimos, interpretando, por una parte, que el término «instrucción» designa cualquier tipo de cambio que se produce en los alumnos como resultado de la influencia educativa ejercida en o desde el contexto escolar, y por otra, que la naturaleza de estos cambios no son sólo cognitivos ni se pueden explicar únicamente desde un enfoque cognitivo.

nes que mantienen entre sí las diferentes dimensiones y aspectos implicados —cultura, desarrollo, aprendizaje, educación, socialización, etc.—, configuran uno de los núcleos más importantes de la psicología de la educación. En lo que concierne al segundo bloque, el panorama es sensiblemente más complejo, ya que existen diferencias importantes en función del tipo de situaciones o actividades educativas que consideremos. Los factores, variables o dimensiones relacionados directa o indirectamente con los procesos de cambio de los que se ocupa la psicología de la educación no son los mismos, por mencionar sólo dos ejemplos obvios, en el caso de las situaciones y actividades escolares de enseñanza y aprendizaje que en el caso de las situaciones y actividades educativas que tienen lugar en el seno de la familia.

Incluso limitándonos al caso de las situaciones y actividades educativas escolares, resulta complejo establecer con precisión los grandes núcleos de contenidos del segundo bloque al margen de las opciones teóricas elegidas para identificar, caracterizar y organizar los factores, variables y dimensiones a los que se atribuye una relevancia especial en la explicación de los procesos de cambio. Así, por ejemplo, la distinción clásica entre, por una parte, factores intrapersonales o internos a los alumnos —por ejemplo, nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y social; madurez emocional; experiencias y conocimientos previos; capacidades intelectuales; motivación; intereses; autoconcepto; etc.—, y por otra, factores externos que tienen su origen en el contexto —por ejemplo, características del profesor; materiales didácticos y medios de enseñanza en general; metodología de enseñanza; organización del trabajo en el aula; dinámicas grupales e institucionales; etc.—, responde a una orientación teórica en psicología fuertemente cuestionada en la actualidad. Algo similar cabe decir de la propuesta consistente en establecer dos grandes categorías relativas a los factores cognoscitivos y afectivo-sociales, respectivamente, incluyendo en cada una de ellas tanto los que tienen su origen en los alumnos como los que corresponden a las características del contexto escolar.

Tal vez la mejor manera de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los contenidos que conforman este segundo bloque sin necesidad de adscribirse a un enfoque teórico particular sea presentarlos, siguiendo a Calfee y Berliner (1996, p. 2), como otros tantos capítulos relacionados con el hecho de que la educación comporta siempre y necesariamente que *alguien* (profesorado, padres, instructores, monitores, medios de comunicación, etc.) *enseña* (actúa con la intención de influir) *algo* (las materias del currículo, hábitos, destrezas, normas de conducta, valores, etc.) *a alguien* (alumnos, hijos, empleados, espectadores, visitantes a un museo, etc.), en un *contexto institucional* (escuela, familia, comunidad, museo, etc.) *con un propósito* (desarrollar capacidades, adquirir conocimientos, destrezas, hábitos, asimilar valores, etc.) y *esperando unos resultados* (en los destinatarios de la acción educativa) *que son a menudo evaluados* (con el fin de verificar que se

han alcanzado los propósitos perseguidos y se han obtenido los resultados esperados).

4.3 Las actividades científicas y profesionales relacionadas con la psicología de la educación

Hasta bien entrada la década de 1960, las actividades científicas y profesionales relacionadas con la psicología de la educación aparecen circunscritas fundamentalmente a tres ámbitos de trabajo, que son además aquéllos en torno a los cuales se produce su desarrollo y evolución: la formación del profesorado, la investigación psicológica aplicada a la educación y la intervención psicológica sobre problemas y dificultades del desarrollo, del aprendizaje y de la conducta, fundamentalmente en el caso de niños y adolescentes. Los dos primeros se han consolidado y ampliado en las décadas siguientes hasta configurar en la actualidad dos espacios de trabajo habituales de los psicólogos de la educación. También el tercero se ha ampliado y diversificado considerablemente como consecuencia del desarrollo tanto de la vertiente práctica de la propia psicología de la educación, como de otras áreas y especialidades psicológicas orientadas a la intervención. Además, en los últimos años han aparecido nuevos espacios de actividad profesional en los que empieza a ser frecuente la presencia de psicólogos de la educación. Aunque el tratamiento detallado de la cuestión queda fuera de las pretensiones de este capítulo (véanse, por ejemplo, Mauri y Solé, 1990; Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998a), puede resultar oportuno un breve comentario sobre los espacios profesionales más directamente vinculados a actividades de intervención.

La intervención directa desde la psicología de la educación en la detección y resolución de problemas concretos aparece estrechamente vinculada en sus orígenes a la educación especial y a la psicología clínica infantil. A partir de la primera década del siglo xx, y paralelamente al desarrollo que se va produciendo en las otras dos áreas mencionadas de actividad científica y profesional, empiezan a crearse servicios que, por lo general, tienen como objetivo prioritario la atención a los trastornos evolutivos y comportamentales de los niños escolarizados. La mayoría de las veces estos servicios forman parte de instituciones de tipo clínico o psiquiátrico —el ejemplo más representativo son las *Child Guidance Clinics* que se ponen en funcionamiento en Estados Unidos y en el Reino Unido por esta época— y realizan tareas de diagnóstico y tratamiento.

No es sin embargo hasta los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en la segunda mitad de la década de 1950, cuando empieza a generalizarse en los países occidentales más desarrollados la presencia de psicólogos de la educación en las escuelas trabajando en contacto directo con los profesores. Pero el cambio que se opera en estos años

no es sólo cuantitativo, sino que afecta también al tipo de actuación o de intervención que llevan a cabo los psicólogos y a las funciones que están llamados a cumplir. En paralelo con el deslizamiento progresivo desde una concepción de psicología aplicada a la educación a una concepción de psicología de la educación como disciplina puente, junto a la intervención de tipo más bien clínico, centrada sobre todo en el diagnóstico y tratamiento de los trastornos de desarrollo, de aprendizaje y de conducta, aparece una intervención de tipo más educativo, orientada a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar. Surge así un nuevo ámbito de actividad profesional de la psicología de la educación que, con la denominación de *psicología escolar*, va a conocer un desarrollo considerable en las décadas siguientes. Con una u otra denominación³, entre finales de los años cincuenta y principios de los años ochenta se crean servicios de psicología escolar en prácticamente todos los países con un cierto nivel de desarrollo económico. El contacto directo de la psicología de la educación con los problemas cotidianos de la práctica educativa, así como el hecho de verse continuamente interpelada para contribuir a su solución, son sin lugar a dudas algunos de los factores que más han contribuido en estas últimas décadas a afianzar la concepción de la psicología de la educación como disciplina puente y a tomar conciencia de la importancia de las dimensiones tecnológica o proyectiva y técnica o práctica que comporta su carácter de disciplina aplicada.

Sin embargo, los planteamientos clínicos que están en el origen de la intervención psicoeducativa no han desaparecido del horizonte de la psicología de la educación. Por una parte, en muchas ocasiones la extensión de la psicología escolar como espacio profesional no ha supuesto la sustitución de un enfoque clínico por un enfoque educativo, sino que a las funciones y tareas clásicas de diagnóstico y tratamiento de trastornos del desarrollo, del aprendizaje y de la conducta, han venido a añadirse las funciones derivadas de los esfuerzos por contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por otra parte, los servicios de psicología clínica infantil y juvenil han empezado a prestar una atención creciente a la dimensión educativa en sus planteamientos de intervención, lo que ha llevado a los profesionales de este campo a prestar una mayor atención a las aportaciones de la psicología de la educación y a establecer nuevas y fructíferas formas de colaboración con los psicólogos de la educación.

³ La psicología escolar se concibe en la actualidad como uno de los ingredientes fundamentales de la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas escolares, expresión utilizada para designar un espacio de actividad profesional en el que confluyen especialistas diversos (psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.) y que incorpora aportaciones de diferentes disciplinas (psicología de la educación, psicología clínica infantil, psicología social, didáctica, organización escolar, etc.).

Cuadro 1.3 Espacios de actividad científica y profesional relacionados con la psicología de la educación

A. Relacionados con las prácticas educativas escolares.

- * Servicios especializados de orientación educativa y psicopedagógica.
- * Centros específicos y servicios de educación especial.
- * Elaboración de materiales didácticos y curriculares.
- * Formación del profesorado.
- * Evaluación de programas, centros y materiales educativos.
- * Planificación y gestión educativa.
- * Investigación educativa.

B. Relacionados con otros tipos de prácticas educativas.

- * Servicios y programas de atención educativa a la infancia, la adolescencia y la juventud en contextos no escolares (familia, centros de acogida, centros de adopción, etc.).
- * Educación de adultos.
- * Programas de formación profesional y laboral.
- * Programas educativos/recreativos.
- * Televisión educativa y programas educativos multimedia.
- * Campañas y programas educativos en medios de comunicación.

C. Relacionados con la psicología y la psicopedagogía clínica infantil.

- * Centros de salud mental, hospitales, servicios de atención precoz, etc.
 - * Centros de diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje.
-

FUENTE: Coll, 1996d.

En suma, la ampliación y la diversificación de los espacios de intervención, junto con la ya mencionada apertura al estudio de prácticas educativas no escolares producida en el transcurso de los últimos años, han contribuido a conformar una tupida y compleja red de relaciones de la psicología de la educación con diversos espacios de actividad profesional de la que se da una muestra en el cuadro 1.3.

5. Enfoques, conceptos y tendencias emergentes en psicología de la educación

Pero ha llegado ya el momento de completar la aproximación realizada en los apartados anteriores, orientada básicamente a analizar y valorar las alternativas sobre la naturaleza, los objetivos y los contenidos de la psicología de la educación, con la presentación de algunos conceptos, enfoques y

tendencias que tienen igualmente, a nuestro juicio, un reflejo importante en sus planteamientos actuales. Algunas de las ideas y propuestas a las que nos referiremos están directamente relacionadas con el cambio de orientación en la manera de entender las relaciones entre psicología y educación analizado en las páginas precedentes. Otras, en cambio, se vinculan más bien a nuevos enfoques teóricos en psicología del desarrollo, en psicología del aprendizaje, y muy especialmente en psicología de la educación y de la instrucción, surgidos en el transcurso de las dos o tres últimas décadas⁴. Todas ellas, por lo demás, están en mayor o menor medida presentes en diversos capítulos de este volumen, por lo que nos limitaremos a apuntarlas y comentarlas brevemente, remitiendo en cada caso a los lectores a las fuentes correspondientes y a los capítulos en los que son objeto de un mayor desarrollo.

5.1 Las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación

La psicología de la educación ha estado escindida tradicionalmente en dos posturas irrenconciliables en torno a los conceptos de desarrollo y de aprendizaje. Simplificando al máximo, una postura sostiene que el crecimiento personal ha de entenderse básicamente como el resultado de un proceso de desarrollo en buena medida interno a las personas, de manera que la meta última de la educación debe ser acompañar, promover, facilitar, y en todo caso acelerar, los procesos naturales del desarrollo que son un patrimonio genético de la especie humana. La otra postura, por el contrario, afirma que el crecimiento personal es más bien el resultado de un proceso de aprendizaje en buena medida externo a las personas, de manera que la educación debe orientarse a promover y facilitar la realización de aprendizajes culturales específicos.

Sucede, sin embargo, que la separación entre los procesos de desarrollo y los procesos de aprendizaje no es en absoluto tan nítida como estas dos posturas dan a entender. Ciertamente, los procesos de desarrollo tienen una dinámica interna y responden a unas pautas hasta cierto punto universales, como han puesto de relieve los trabajos de Piaget y de la escuela de Ginebra (véase el capítulo 1 del volumen I de esta obra y el capítulo 2 de este volumen). No obstante, como han puesto también de relieve numerosos trabajos e investigaciones realizados en el transcurso de las últimas décadas desde la perspectiva sociocultural de orientación vygotskiana y neovygotskiana (véase el capítulo 1 del volumen I de esta obra y el capítulo 5 de este volumen), la forma e incluso la orientación

⁴ Véase Olson y Torrance (1996) para una presentación general de estos nuevos enfoques y planteamientos y de su impacto en el pensamiento psicológico actual sobre la educación.

que toma esta dinámica interna es inseparable del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo y de la adquisición de unos saberes culturales específicos.

Se perfila de este modo un esquema explicativo de conjunto en el que los conceptos de cultura, desarrollo y aprendizaje aparecen estrechamente relacionados, y en el que la educación en general y la educación escolar en particular son las piezas esenciales para comprender la naturaleza de estas relaciones (véase, por ejemplo, Coll, 1987; Miras y Onrubia, 1998; capítulo 6 de este volumen). De acuerdo con este esquema, los grupos humanos promueven el desarrollo personal de sus miembros haciéndoles participar en diferentes tipos de actividades educativas y facilitándoles, a través de dicha participación, el acceso a una parte de la experiencia colectiva culturalmente organizada, es decir, al conocimiento cuya apropiación por parte de las nuevas generaciones es considerado relevante y necesario en un momento histórico determinado.

5.2 La naturaleza constructiva del psiquismo humano

De una manera progresiva, pero ininterrumpida desde finales de la década de 1950, se han ido imponiendo en el campo de la psicología, y también en los de la pedagogía y la didáctica, una serie de planteamientos y enfoques que, más allá de las diferencias que mantienen entre sí, comparten una visión del psiquismo humano conocida genéricamente como «constructivismo». El constructivismo como explicación psicológica hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética y en los trabajos de Piaget y sus colaboradores (Coll, 1996), y se expande considerablemente como resultado, en buena parte, de la aparición de «la nueva ciencia de la mente» (Gardner, 1983) y la adopción casi generalizada de los enfoques cognitivos a partir de finales de la década de 1970. Desde el punto de vista de la psicología de la educación, la idea principal tal vez más potente y también la más ampliamente compartida es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento, lo que conduce a poner el acento en la aportación que realiza siempre y necesariamente la persona que aprende al propio proceso de aprendizaje.

La visión constructivista del psiquismo humano es actualmente compartida por numerosas teorías del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos que están dentro del foco de interés de la psicología de la educación. Asimismo, el recurso a los principios constructivistas con el fin de comprender y explicar mejor los procesos educativos, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general o relativas a contenidos escolares específicos —matemáticas, lectura, escritura, física, geografía, historia, etc.—

se ha convertido en un procedimiento habitual entre los profesionales de la educación. El constructivismo en sus diferentes versiones impregna la psicología de la educación en la actualidad y es una de las referencias teóricas fundamentales de todos los capítulos de este volumen (véase, en especial, los capítulos 6, 14 y 17).

5.3 La naturaleza social y cultural de los procesos de construcción del conocimiento

La generalización de los enfoques constructivistas en educación ha conducido a una visión del aprendizaje escolar como un proceso que, además de ser activo y constructivo, es de naturaleza esencialmente individual e interno. Individual, porque los alumnos deben llevar a cabo su propio proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos escolares sin que nadie pueda sustituirlos en esta tarea; e interno, porque el aprendizaje no es resultado de la pura y simple lectura de la experiencia, sino que es más bien el fruto de un complejo e intrincado proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad.

Ahora bien, el hecho de considerar el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento esencialmente individual e interno no implica necesariamente que deba ser también considerado como un proceso solitario. En este punto se sitúa, a nuestro juicio, la línea divisoria entre las diferentes versiones del constructivismo con mayor presencia e influencia en la actualidad en psicología de la educación (véase, por ejemplo, Shuell, 1996; Nuthall, 1997; capítulos 6 y 14 de este volumen): mientras el *constructivismo cognitivo* sitúa el proceso de construcción en el alumno y tiende a considerarlo como un proceso individual, interno y básicamente solitario, el *socio-constructivismo* ve más bien el grupo social, la comunidad de aprendizaje de la que forma parte el alumno —es decir, el aula con todos sus miembros—, como el verdadero sujeto del proceso de construcción. No faltan tampoco los enfoques constructivistas que, aceptando el carácter individual y fundamentalmente interno del proceso de construcción, niegan en cambio su carácter solitario y postulan que los alumnos aprenden siempre de otros y con otros, al tiempo que subrayan que el aprendizaje está fuertemente mediado por instrumentos culturales y se dirige básicamente a la asimilación de saberes que tienen también un origen cultural. Sin entrar en el fondo del debate, lo que nos interesa destacar aquí es la permeabilidad creciente de los enfoques constructivistas en educación a los planteamientos y propuestas socio-constructivistas, ya sea en su versión más radical, la que consiste en situar el proceso de construcción en el grupo o en la comunidad de aprendizaje de la que forma parte el alumno —es decir, en el grupo clase— o en su versión más matizada, la que consiste en postular la

complementariedad del carácter individual e interno del proceso de construcción del conocimiento sobre los contenidos escolares que lleva a cabo el alumno con el hecho de que este proceso es inseparable del contexto social y cultural en el que tiene lugar (Goodenow, 1992; Salomon y Perkins, 1998).

5.4 Los enfoques y modelos contextuales y culturales de los procesos psicológicos

En parte como resultado de esta influencia cada vez mayor de los planteamientos y propuestas socio-constructivistas, y en parte también coincidiendo con ellos y reforzándolos, hay que destacar la aceptación creciente de enfoques y modelos contextuales en la explicación de los procesos psicológicos. Estos enfoques y modelos tienen orígenes muy diversos (la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner; la teoría socio-cultural de orientación vygotskiana y neovygotskiana; la teoría histórico-cultural de la actividad inspirada en los planteamientos de Leontiev, Vygotsky y Luria; la psicología cultural de influencia antropológica; etc.) y difieren entre sí en múltiples e importantes aspectos, pero coinciden en atribuir una importancia decisiva, en la comprensión y explicación de los procesos psicológicos, a la interacción entre las personas y los entornos en los que viven, incluyendo en esos entornos las prácticas sociales y culturales. Los enfoques contextuales y culturales han dado lugar a una serie de conceptos y metáforas (Pintrich, 1994) sobre la enseñanza y el aprendizaje entre los que destacaremos, por su presencia e impacto en la psicología de la educación actual, los relacionados con el carácter situado y distribuido de los procesos cognitivos (véase Anderson, Reder y Simon, 1996; Hedegaard, 1998; Putnam y Borko, 2000; capítulo 24 de este volumen).

Contrariamente a lo que sucede en los enfoques computacionales y representacionales de la psicología cognitiva, que sitúan los procesos cognitivos en la mente, la *cognición situada* postula que estos procesos forman parte de las actividades que llevan a cabo las personas. Desde la perspectiva de la cognición situada, la mente ya no es algo que esté en la cabeza de las personas, sino que es un aspecto de la interacción entre la persona y el entorno, de tal manera que, en el acto de conocer algo, ni el objeto conocido ni su descripción simbólica pueden especificarse al margen del proceso mismo de conocer y de las conclusiones que se derivan de este proceso (Bredo, 1994). La diferenciación entre lo interno y lo externo se difumina hasta llegar a desaparecer prácticamente por completo. En palabras de Lave (1991, p. 1), «La “cognición” observada en las actividades cotidianas se distribuye —desplegándose, no dividiéndose— entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente (que incluyen a otros autores)».

Esta cita pone además de relieve la proximidad conceptual de los enfoques de cognición situada y *cognición distribuida*. La idea fundamental en este caso (Salomon, 1993) es que el conocimiento no lo posee simplemente un individuo, sino que está distribuido entre los individuos que se encuentran en un contexto determinado. La inteligencia está distribuida «entre las mentes, las personas y los entornos físicos y simbólicos, naturales y artificiales» (Pea, 1993, p. 47; véase también Coob, 1998; Coob y Bowers, 1999). No sólo la cognición, o la inteligencia, se encuentra distribuida entre los miembros del grupo y los materiales e instrumentos presentes, sino que todos y cada uno de los miembros, al igual que los materiales e instrumentos, han de ser considerados a todos los efectos como una fuente de recursos cognitivos para el resto.

5.5 La unidad de la enseñanza y el aprendizaje

Tradicionalmente, la psicología de la educación ha abordado el estudio de la enseñanza y el aprendizaje como si fueran dos entidades separadas, dando lugar a dos líneas de trabajo con escasas vinculaciones entre sí (Shuell, 1993; Vermunt y Verloop, 1999; capítulo 14 de este volumen). Sin embargo, en los contextos educativos, y muy especialmente en los escolares, los procesos de enseñar y aprender están indisolublemente relacionados, de tal manera que «pocos negarán que el aprendizaje (o algún concepto estrechamente relacionado con el aprendizaje) es el primer propósito de la educación y que la enseñanza (bajo una u otra forma) es el principal medio mediante el cual se alcanza este propósito» (Shuell, 1993, p. 291). Es imposible llegar a comprender y explicar cómo aprenden los alumnos si no se tiene en cuenta al mismo tiempo cómo plantean y gestionan la enseñanza los profesores. E inversamente, es imposible entender y valorar la enseñanza y la actividad educativa e instruccional de los profesores al margen de su incidencia sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La toma de conciencia de las limitaciones derivadas de la disociación entre la enseñanza y el aprendizaje ha llevado sin embargo a corregir progresivamente esta situación en el transcurso de las últimas décadas, de manera que los esfuerzos por aproximarse al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como un todo es otra de las tendencias emergentes que se manifiestan con mayor fuerza y claridad en el panorama actual de la psicología de la educación. Esta tendencia, visible en general en el conjunto de la psicología de la educación, se hace aún más patente si cabe en el caso de los enfoques constructivistas que conciben el aprendizaje como un proceso esencialmente social, cultural e interpersonal. En efecto, las informaciones sobre cómo los alumnos construyen significados y atribuyen sentido a los contenidos escolares necesitan completarse, en esta perspectiva, con informaciones precisas sobre cómo los profesores consiguen ayudar a los alum-

nos, mediante su actividad educativa e instruccional, en el proceso de construcción que llevan a cabo.

5.6 La psicología de los contenidos escolares

El interés por la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares específicos —lectura, escritura, matemáticas, geografía, historia, etc.— es sin lugar a dudas otra de las tendencias que marcan el desarrollo reciente de la psicología de la educación (Calfée, 1992; Pintrich, 1994). Abandonado, o al menos fuertemente cuestionado, el objetivo de establecer una serie de principios generales del aprendizaje universalmente válidos, y en paralelo con la influencia creciente de los enfoques contextuales y culturales, los esfuerzos por comprender la enseñanza y el aprendizaje tienden a referirse cada vez más a ámbitos específicos del conocimiento escolar. Si hace tan sólo unas décadas la preocupación por los contenidos se concretaba mayoritariamente en la aplicación de los principios generales del desarrollo y del aprendizaje a las áreas de contenidos específicos, ahora el objetivo es más bien comprender la interrelación entre el pensamiento del alumno, la estructura interna y otras características de estos contenidos, y la manera en que se intenta promover su aprendizaje mediante la enseñanza.

La relevancia adquirida por los contenidos específicos ha llevado a algunos autores (Shulman y Quinlan, 1996; Mayer, 1999a) a identificar las «psicologías de los contenidos escolares» o «psicologías de las materias escolares» como un ámbito de trabajo emergente y en rápido desarrollo en el seno de la psicología de la educación actual. Así, por ejemplo, Mayer (1999a, p. 21) identifica las «psicologías de los contenidos» escolares como una de las áreas de investigación más prometedoras de la psicología de la educación. Según este autor, estas «psicologías» tendrían como foco el estudio de los procesos cognitivos, de desarrollo, aprendizaje e instrucción en áreas específicas de contenidos (véanse los capítulos 18, 19, 20 y 21 de este volumen).

5.7 El interés por los problemas de la instrucción y las prácticas educativas en el mundo real

El resurgimiento de la investigación psicológica de los contenidos específicos es un exponente más de la implicación creciente de la psicología de la educación actual en los problemas que surgen y se plantean en la práctica de la enseñanza. Mediante el estudio de los procesos de aprendizaje en el contexto de tareas y actividades académicas en el aula —en lugar de hacerlo en el contexto del laboratorio—, es posible desarrollar teorías más realistas y relevantes para guiar y orientar la enseñanza (véase el capítulo 14 de este volumen). Atender a los problemas de la práctica, estudiar la enseñan-

za y el aprendizaje en los contextos reales y concretos en los que tienen lugar, obliga además a adoptar una perspectiva multidisciplinar que atienda también a los aspectos sociales e institucionales (Calfee, 1992).

Como ya hemos comentado, los pioneros de la psicología de la educación (William James, John Dewey, G. Stanley Hall, Charles H. Judd, Eduard Claparède, Alfred Binet, etc.) situaron mayoritariamente el foco de atención en el campo de la práctica. Este planteamiento inicial fue sin embargo abandonado en buena medida en las primeras décadas del siglo xx, en las que la psicología de la educación se configura como una disciplina con una orientación netamente académica preocupada sobre todo por establecer los principios psicológicos tras cuyo conocimiento y utilización por el profesorado había de conseguirse necesariamente la mejora «científica» de la enseñanza. Sin embargo, esta situación empieza a cambiar paulatinamente a partir de la década de 1950 como consecuencia de una serie de factores entre los que cabe destacar la implicación de numerosos psicólogos educacionales en programas de formación militar durante la Segunda Guerra Mundial, así como en los programas educativos y sociales que se llevan a cabo en las décadas de 1960 y 1970, al amparo de la ideología igualitarista de la época, con el fin de compensar las carencias sociales, económicas y culturales de amplias capas de la población y mejorar su calidad de vida. De este modo, y bajo la presión de demandas sociales y políticas cada vez más fuertes, los psicólogos de la educación dejan de verse como científicos y académicos comprometidos exclusivamente con el desarrollo de su disciplina y comienzan a percibirse también como científicos sociales con la responsabilidad de colaborar en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos que se plantean en la práctica. Esta tendencia no hace sino incrementarse en las últimas décadas del siglo xx, de tal manera que la atención creciente a los problemas de la práctica es en la actualidad otro de los rasgos característicos de la psicología de la educación (véase, a este respecto, las previsiones de futuro para la psicología de la educación formuladas por Casanova y Berliner que se recogen en el cuadro 1.1).

5.8 Una mayor vinculación entre la investigación y el desarrollo teórico y la mejora de las prácticas educativas concretas

La disociación —o cuanto menos la distancia excesiva— entre, por una parte, la investigación, las elaboraciones teóricas y las propuestas de cambio e innovación, y por otra, las prácticas educativas reales —escolares, familiares o de cualquier tipo— ha sido uno de los reproches que se han formulado con mayor insistencia a la psicología de la educación a lo largo de su historia. Como señala De Corte (2000), las razones hay que buscarlas, al menos en parte, en los planteamientos de psicología aplicada a la educación dominantes a lo largo del siglo xx y cuya vigencia se mantiene aún con

fuerza en algunos círculos, sobre todo académicos; de la misma manera que los avances conseguidos en la aproximación entre teoría y práctica en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX hay que atribuirlos también en buena medida, y de forma correlativa, a la aceptación creciente, que dista sin embargo de ser general, de la visión de la psicología de la educación como disciplina puente.

En cualquier caso, la distancia es aún excesiva, como lo demuestra el hecho de que muchos profesores, e incluso muchos psicólogos de la educación que desempeñan una actividad profesional, piensen que la investigación y la teoría les resulta de escasa utilidad para abordar y resolver los problemas que se encuentran en el ejercicio de su profesión. La realidad es que los intentos de innovación y mejora de las prácticas escolares no siempre incorporan los avances y progresos de la investigación y de la teoría en psicología de la educación. Probablemente, el cambio de orientación de la psicología aplicada a la educación a la psicología de la educación como disciplina puente no sea suficiente para superar definitivamente el hiato. No basta con generar principios más útiles y relevantes para la educación y trasladarlos a los profesionales de la educación. Numerosos estudios demuestran (véase, por ejemplo, Kennedy, 1997) que la receptividad de los docentes y de otros profesionales de la educación a las ideas innovadoras está fuertemente determinada por sus creencias previas y sus valores, y que a menudo se muestran más proclives a adaptar las primeras a las segundas que al revés.

Por ello, y con el fin de avanzar en la superación del hiato entre los avances de la psicología de la educación y los esfuerzos de innovación y mejora de las prácticas educativas, algunos autores (véase, por ejemplo, Weiner y De Corte, 1996; Wagner, 1997) proponen acompañar el cambio de orientación disciplinar —de la psicología aplicada a la educación a la disciplina puente— con el desarrollo de estrategias y modelos que refuercen la relación entre ambos aspectos. En este marco, De Corte (2000, p. 255) ha enunciado tres criterios básicos que, a su juicio, deberían tenerse en cuenta para superar la distancia entre los avances teóricos y los esfuerzos de innovación y mejora de las prácticas educativas: adoptar un enfoque holístico del entorno de aprendizaje que tenga en cuenta tanto las variables relativas al alumno y al profesor como al propio contexto; asegurar una buena comunicación recíproca utilizando un formato accesible, aceptable y utilizable por los docentes para transmitir los objetivos, enfoques y resultados de la investigación; e inducir un cambio en los sistemas de valores y en las creencias de los docentes respecto a las finalidades de la educación escolar, la enseñanza eficaz y el aprendizaje significativo. Una estrategia para la aplicación combinada de estos tres criterios podría consistir, según De Corte, en insertar las actividades de investigación y de elaboración teórica de la psicología de la educación en los esfuerzos de innovación y mejora de prácticas educativas concretas.

5.9 El interés por diferentes tipos de prácticas educativas formales e informales y por sus relaciones e interconexiones

El protagonismo adquirido por la educación escolar frente a otros tipos de prácticas educativas a lo largo del siglo xx —fruto sin duda de la generalización de la educación básica y obligatoria para toda la población en edad escolar y de su ampliación progresiva hasta alcanzar ocho, nueve, diez o incluso más años en los países desarrollados— ha llevado a una reducción progresiva del concepto de educación. La educación ha terminado por asimilarse a la educación escolar, y ésta con lo que hacen profesores y alumnos en las escuelas y en las aulas. Con independencia de las repercusiones de este hecho sobre la evolución de las prácticas educativas —unas ciertamente positivas, otras más bien preocupantes (Coll, 1999a)— desde el punto de vista de este capítulo lo que nos interesa subrayar es que el protagonismo de la educación escolar ha llevado a identificar prácticamente la psicología de la educación con la psicología de la educación escolar, y ésta con el estudio de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Sin embargo, también en este punto estamos asistiendo a un cambio de tendencia. Cada vez son más frecuentes las voces que reivindican la vuelta a un concepto más amplio de educación que tenga en cuenta el conjunto de actividades y prácticas sociales —entre las que se encuentran las prácticas educativas escolares, pero no sólo ellas— mediante las cuales los grupos sociales promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros. El interés por otros tipos de prácticas educativas no escolares, como las que tienen lugar en el ámbito de la familia (véase, por ejemplo, Rodrigo y Palacios, 1998; Solé, 1998b) y en otros entornos sociales e institucionales (laborales, de ocio, medios de comunicación, etc.) ha aumentado espectacularmente en el transcurso de las últimas décadas. Los esfuerzos por comprender las relaciones e interconexiones entre las prácticas educativas escolares y otros tipos de prácticas educativas se han multiplicado (véase, por ejemplo, Lacasa, 1997; Vila, 1998; capítulo 24 de este volumen). En suma, si bien es cierto que la psicología de la educación sigue siendo básicamente una psicología de la educación escolar, todo sugiere que esta situación está en vías de corregirse y que la apertura a otros tipos de prácticas educativas, formales y no formales, va a continuar y a incrementarse, si cabe, en los próximos años.

Vamos a cerrar aquí este capítulo introductorio sobre concepciones y tendencias actuales de la psicología de la educación con tres anotaciones finales. La primera es que, como mencionábamos en la introducción, el panorama descrito muestra que efectivamente la diversidad —de planteamientos epistemológicos, de enfoques y alternativas teóricas, de conceptos y criterios, de estrategias de investigación—, y no la unidad, es la característica más sobresaliente de la psicología de la educación. La segunda es que esta diversidad no hace, a nuestro juicio, sino reflejar la diversidad y

las encrucijadas en las que se encuentra inmersa la psicología científica tras un siglo largo de existencia. La tercera y última es un recordatorio y una reivindicación del carácter bifronte de la psicología de la educación: por una parte, es un área o especialidad de la psicología, comprometida con el desarrollo del conocimiento psicológico desde su ámbito específico de trabajo e indagación, lo que le obliga a respetar las exigencias y los criterios de actuación y validación propios de esta disciplina; por otra, está directamente comprometida con la mejora de la educación y, a través de ella con la mejora de la calidad de vida de las personas, lo que le lleva inevitablemente a adquirir compromisos ideológicos y morales. Pero una vez más quizás esto no sea, al fin y al cabo, una característica específica de la psicología de la educación, sino de la psicología en general e incluso del conjunto de las ciencias sociales.