

Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento

FRANCISCO VELADO GUILLÉN
EMILIO GARCÍA GARCÍA

Departamento de Psicología Básica II. Procesos Cognitivos
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Son múltiples los problemas y enigmas que se plantean en los umbrales del siglo XXI, en un momento de ruptura histórica con los ideales de la modernidad. Pero la humanidad ha demostrado históricamente su capacidad para afrontar retos y amenazas.

Las soluciones no provendrán sólo del flujo y procesamiento de la información, ni de la erudición individualista. Requerirán el concurso cooperativo de seres humanos excelentes, críticos, reflexivos, creativos que, desde su identidad intelectual y afectiva, seleccionen la información, la elaboren, la recreen y la transformen en conocimiento práctico contextualizado.

La educación debe descubrir y aprovechar las sinergias de un mundo globalizado —sociedad del conocimiento y la investigación— para desplegar el rico potencial de expresiones de cada persona, pueblo y cultura; hacer patente las semejanzas de la condición humana; desarrollar la alteridad y la empatía; superar las tensiones entre grupos y naciones y establecer metas comunes.

ABSTRACT

There are multiple problems and enigmas raised in the threshold of the XXI century, at a moment of historical breaking off with the ideals of Modernity. But Mankind has proved in History to be able to face challenges and threats.

The solutions will not only come from the flow and processing of information, but either not from the individualist learning. They will require the co-operative help of excellent, critical, thoughtful and creative human beings, who select, process, re-create and transform —from their intellectual and emotional identity— the information in practical and contextualised knowledge.

Education must discover and take advantage of the synergies of a globalised world—Knowledge and Research Society—in order to show the enormous potential of expressions owned by each person, folk and culture; make obvious the similarities of human nature; develop the alterability and empathy; overcome tensions among groups and nations and settle common goals.

*«Me gusta ser persona
porque la historia en que me hago con los otros
y de cuya hechura participo
es un tiempo de posibilidades
y no de determinismo».*

(FREIRE, 1998)

PENSAR, CONVIVIR Y SER

Disponemos de recursos sin precedentes para el almacenamiento de información, su transmisión y la comunicación planetaria. La educación se debate en una doble exigencia: transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos en permanente actualización y orientar para que la información efímera, irrelevante o falaz no invada espacios públicos y privados (Delors, 1996). La mediación del educador debe facilitar la selección sistemática de las fuentes informativas y documentales. De sus contenidos se nutrirá el pensamiento, el cual, en espacios para la reflexión crítica y mediante el ejercicio y desarrollo de estrategias cognitivas eficaces, irá más allá de la evidencia (Bartlett, 1958), creará, innovará y solucionará problemas en un contexto determinado.

Para que el pensamiento constituya una dimensión esencialmente humana y personal no puede verse alienado por la mera estimulación informativa. Los estímulos ambientales deben dar lugar a representaciones mentales (ideas, conceptos, creencias) y recreaciones con un estilo genuino de cada ser personal.

El descubrimiento de nuestra identidad personal es condición para la comprensión de los demás. Asumiendo la propia identidad y metas vitales podemos entrar en alteridad auténtica con los demás, compartir misiones y visiones de futuro, generar espacios de libertad y empatía, comunidades investigación y acción cooperativa para abordar problemas y plantear proyectos

comunes por los que merezca la pena luchar. Y la interacción en el seno de grupos de tarea, a nivel local o planetario, generará un sentimiento de «nosotros» (los implicados en una misión científica, social o humanitaria retadora), una corriente de solidaridad cada vez más intensa y extensa por encima de razas y fronteras.

I. Pensar

1.1. *Sobre qué pensar*

El progreso alcanzado en tecnologías de la información y la comunicación permite una visión global y abarcable; aunque compleja y enigmática, de nuestra aldea planetaria. Gracias a estos medios tecnológicos, el diagnóstico de la situación mundial que los organismos internacionales en materia de educación elaboran, integra mayor variedad de datos y perspectivas de análisis.

Nadie duda que el pensamiento humano ha generado una aceleración del progreso científico y tecnológico sin precedentes, permitiendo la mejora del nivel de vida en muchos países. Pero el optimismo no puede ocultarnos la aparición de amenazas y desencantos que aconsejan aplicar el pensamiento humano a la corrección, incluso radical, del sentido del progreso.

He aquí algunos de estos desencantos (Delors, 1996):

1. *Amenaza sobre el medio ambiente natural.* La Cumbre de Río advirtió sobre las consecuencias de accidentes tecnológicos, el crecimiento económico a expensas de la sobrexplotación de la naturaleza, la deforestación, el cambio climático, etc.
2. *Tensiones y conflictos bélicos:* «Si la última gran guerra ocasionó 50 millones de víctimas, desde 1945 ha habido 150 guerras que han causado 20 millones de muertos. ¿Nuevos riesgos o riesgos antiguos? Poco importa, conflictos latentes estallan entre naciones, entre grupos étnicos o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social» (Delors, 1996, p. 15). Prevenir estos riesgos es tarea de todos los dirigentes políticos y ciudadanos en un contexto de interdependencia y mundialización de los problemas.
3. *Revisión de los esquemas de convivencia:* «¿Cómo aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la

ciudad, el pueblo, la vecindad?» (Delors, 1996, p. 16). El interrogante central de la democracia es si queremos y podemos participar responsablemente en la vida comunitaria estrechando los lazos de solidaridad.

Este estado de cosas nos sitúa en la pista de *dilemas* y tensiones que deben superarse **entre**:

- Lo mundial ↔ lo local.
- La tradición ↔ la modernidad.
- Lo permanente ↔ lo efímero.
- La competencia ↔ la igualdad de oportunidades (competición-cooperación).
- El desarrollo de conocimientos ↔ la capacidad humana.
- Lo espiritual ↔ lo material.

Estos desencantos y dilemas que son acicate problemático para el ingenio humano que debe suscitarse entre las nuevas generaciones.

1.2. *Cómo pensar*

¿Qué *modalidades de pensamiento* podrían ser eficaces ante estos retos, dilemas y tensiones? Sugerimos algunas de ellas:

- *Innovador y anticipatorio* (Botkin, 1982): Porque una «actitud de mantenimiento» no permitirá afrontar retos en una sociedad que no sabemos cómo va a ser. Algunos escenarios posibles presentan una «Terra incógnita» caracterizada por un impacto cada vez mayor de la tecnología en la sociedad y la vida privada, la globalización que impregnará la mayoría de las interrelaciones y un incremento de la complejidad en las relaciones humanas. En este contexto habrá que convivir con un creciente número de paradojas, encontrar sentido al sinsentido, superar amenazas y encontrar oportunidades (Llovera y Mundet, 1998).
- *Complejo —crítico y creativo—* (Lipman, 1997): Un pensamiento crítico y creativo que será generador de pistas y soluciones originales, valiosas y útiles a problemas inopinados. Pensamiento que también evaluará las opciones desde criterios, y los criterios mismos, evitando el

atrincheramiento en supuestos trillados e iluminando el camino mediante la generación y desarrollo de nuevas ideas (García García, 1997). El pensamiento creativo tendrá continuidad en el pensamiento *desarrollador* (De Bono, 1994) que hará viables las ideas creativas generando la transformación del pensamiento en tecnología.

- *Cooperativo*: La complejidad de la acción exigirá que muchas actividades que se ejecutaban individualmente deban pasar a ser colegiadas, a través de procedimientos de gestión del conocimiento organizacional: del conocimiento explícito individual al conocimiento tácito colectivo. No valdrá la metáfora del «ser humano»: la cabeza pensante y los miembros actuantes (Llovera y Mundet, 1998). En las organizaciones inteligentes, en la sociedad del conocimiento; no podrá desperdiciarse ninguna idea, ya provengan de personas excelentes o de yacimientos inesperados, *pensamiento lateral* (De Bono, 1993).
- *Proveniente de inteligencias múltiples y con diversas formas de representación* (Gardner, 1998): porque los retos son de muy diversa índole y se presentarán en múltiples formatos, la educación deberá favorecer el despliegue del genio creativo, la lógica formal, la formulación proposicional, la expresión corporal, la conexión empática, etc.
- *De estilo reflexivo, estratégico y positivo*: Pensamiento caracterizado por percepción de control interno, entrenado en la evaluación de situaciones problemáticas nuevas, la determinación de las estrategias de solución más ajustadas, el mantenimiento de un nivel de motivación y activación cortical óptimos, el dominio de la ansiedad de ejecución y el autocontrol emocional en situaciones de emergencia.
- *Gestor y metacognitivo*: pensamiento que determina la forma de pensamiento más eficaz para cada problema o fase de una tarea; que evalúa y controla las propias estrategias en contextos problemáticos específicos.

Se trataría, en síntesis, de facilitar el concurso cooperativo de capacidades cognitivas diversas entorno a proyectos atractivos cuyo desarrollo sólo sería viable mediante sinergias de modalidades complementarias de pensamiento y acción. Estos hábitos de afrontamiento y solución de retos comunes van desarrollando un tipo de ciudadano activo, sensible a las demandas de su circunstancia y capaz de poner en sintonía su saber práctico con el de sus contemporáneos.

II. Convivir

«La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de auto-destrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX.

Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?» (Delors, 1996, p. 103).

Para aportar una respuesta tentativa, y necesariamente parcial, a este interrogante se nos ocurren varias líneas metodológicas:

2.1 *Comunidad de investigación*

«La comunidad de investigación constituye una praxis, una actividad reflexiva y solidaria, mediante la cual los participantes abandonan gradualmente el aislamiento intelectual y social que hace del mundo un lugar ajeno y confuso, para descubrir que se puede vivir activa y responsablemente en el mundo, asumiendo un compromiso con la racionalidad y la libertad, con el pluralismo y la democracia... Es un medio de transformación personal, cognitiva y moral: estimula el pensamiento crítico (la capacidad para utilizar criterios en la elaboración de juicios), la apertura a la autocorrección, la ética, la responsabilidad, la solidaridad, la sensibilidad al contexto...» (García García, 1994, p. 82).

El método dialógico propio de la comunidad de investigación, se aleja tanto del relativismo como del dogmatismo, emprendiendo un proceso de indagación comunicativa, intersubjetiva e igualitaria en el que las ideas fluyen con libertad. Pero esta exploración y búsqueda es disciplinada, lógica, basada en criterios y evidencias, para impulsarse a través de argumentos y contraargumentos hacia conocimientos cada vez más verdaderos (García García, 1994; Lipman, 1997).

«El supuesto básico de esta metodología está en estimular al sujeto para que se autointerrogue y reflexione críticamente sobre sus propias acciones, tanto en la fase de planificación como de desarrollo y evaluación de resultados. Y la autointerrogación personal se ve potenciada cuando se analizan en grupo (comunidad de investigación) las actuaciones de los miembros, a fin de identificar las estrategias que utilizan, sus ventajas y limitaciones y las modificaciones que sean oportunas. A esta forma de proceder se denomina diálogo metacognitivo» (García García, 1994, p. 66).

La utilización de esta metodología aplicada en la escuela parte de textos o casos leídos rotativamente, impregnados de valores culturales y episodios controvertidos y emergentes desde el punto de vista lógico y ético. Tras la lectura, se estructura un plan de discusión basado en los interrogantes que profesor y alumnos plantean de forma cooperativa y que reflejan sus valores e intereses. La comunidad se va cohesionando a través de la investigación dialógica y, paralelamente se produce un enriquecimiento mutuo de herramientas cognitivas (hallazgo de supuestos, generalización, ejemplificación, proyección de las ideas de los demás, contrahipótesis, autocorrección...). Los alumnos se van apropiando de una metodología eficaz para afrontar problemas específicos hasta poder realizar juicios prácticos y, posteriormente, abordar ideas regulativas de verdad, comunidad, persona, belleza, bondad y justicia. Así podrán alentar compromisos de futuro en los que sus buenas razones, contrastadas con situaciones realistas simuladas, pueden dar paso a la lógica de la acción racional para conseguir una conducta razonable en ambientes reales verdaderos (García García, 1994; Lipman, 1997).

2.2. *Aprendizaje cooperativo*

El concepto de trabajo cooperativo se clarifica en oposición con otros dos términos: trabajo individualista y trabajo competitivo (Johnson y Johnson, 1995):

1. Aprendizaje competitivo

Tiene lugar cuando los objetivos de los individuos están vinculados de tal forma, que uno sólo puede obtener los objetivos a costa de los otros dentro del mismo grupo, lo que supone una relación negativa entre los éxitos de los que forman el grupo.

La medida del rendimiento de un alumno depende de la «norma» estadística de la clase. Si un alumno rinde por debajo del promedio es valorado negativamente. Promueve actitudes de rivalidad que se pueden formular como: «mi éxito depende de tu fracaso», «mi interés es que tu no aprendas porque me subes el listón», «si tú ganas, yo pierdo».

2. Aprendizaje individualista

El criterio de éxito depende de la autosuperación, del logro de unos objetivos preestablecidos para cada individuo, sin referencia al grupo, sin compa-

ración con los resultados de los demás. Es la estructura grupal que menos interacción entre iguales produce.

3. *Aprendizaje cooperativo*

«El rasgo distintivo para conocer si un pequeño grupo está realizando un trabajo cooperativo no es su tamaño, sino si los objetivos de los participantes se hallan vinculados de tal modo que cada cual sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los suyos» (Rué, 1989). No es la estructura formal la que caracteriza a un grupo como cooperativo, sino su modalidad interactiva, la distribución de su liderazgo y, especialmente, la forma en que se enfocan los objetivos y las tareas y se evalúan los procesos y resultados.

La dinámica cooperativa depende estrechamente de la tarea que se propone, de si ésta permite la participación de individuos con diferentes capacidades y cada cual aporta algo imprescindible para un mejor resultado. Suscita pensamientos del tipo «mi éxito depende de tu éxito», «si tú ganas, yo gano»... Una pregunta crítica que cada miembro se podría hacer para determinar si ha participado en un trabajo cooperativo sería: «¿en qué medida he sentido que mi participación era necesaria y requerida por lo demás?».

Empíricamente se constata que la dinámica cooperativa no sólo proporciona ventajas en el área cognitiva, sino también en el emocional y social: en ella la persona se siente más aceptada y apreciada; desarrolla la capacidad empática; la expresión de emociones, ideas y sentimientos es mayor; la autoestima mejora; se da mayor implicación emocional para el aprendizaje; aumenta la motivación intrínseca para el logro. La cooperatividad correlaciona positiva y significativamente con la madurez emocional, la participación social, la capacidad para resolver conflictos entre las autopercepciones y las informaciones adversas sobre uno mismo, con la fortaleza de la identidad personal, la confianza básica y el optimismo (Johnson 1974, 1980).

Las situaciones cooperativas promueven relaciones interpersonales entre pares más satisfactorias que las competitivas. Producen más fuertes lazos de amistad, sentimientos positivos, de agradecimiento y reconocimiento hacia los otros, deseo de ganarse su respeto, sentimientos de aceptación y valoración a las diferencias.

2.3. El desarrollo de la inteligencia interpersonal

«La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos» (Delors, 1996). En la escuela deben desarrollarse actitudes empáticas que enseñen a los jóvenes a ponerse en lugar de los otros, adoptar sus puntos de vista, consentir con ellos... Este aprendizaje será básico para construir una convivencia en armonía con otras culturas, etnias y credos religiosos.

Muchos buenos profesores —también líderes religiosos y políticos— tienen esa capacidad para sintonizar con los sentimientos, estados de ánimo, deseos y motivaciones de los demás que caracterizan la inteligencia interpersonal (Walters, 1998). En todo caso necesitarán desarrollar esta forma de inteligencia para captar las situaciones emocionales y motivacionales diversas de sus alumnos, «consentir» con ellos, responder a sus expectativas, sacar partido a sus talentos.

Esta comprensión empática es una de las mejores formas de evitar la «agresividad hacia la escuela» que se generan entre muchos alumnos cuando sus capacidades e intereses son sistemáticamente frustradas.

En general la escuela desarrolla fundamentalmente inteligencias de carácter lingüístico y lógico-matemático, exigidas por las tareas académicas clásicas, postergando las inteligencias personales —interpersonal e intrapersonal— (Gardner, 1998). Si queremos formar líderes capaces de aunar voluntades, conciliar diversos intereses y expectativas, superar las incomprendiones y los conflictos y afrontar los problemas pendientes de nuestra sociedad global, deberemos promover un ambiente propicio al desarrollo de la inteligencia interpersonal.

2.4. Mejora de la interacción y del clima social en las aulas

El profesor asume el papel de mediador y líder en las aulas. Por lo general, desea promover un ambiente favorable para la participación e iniciativa de los alumnos; pero en muchos casos su comportamiento docente dista mucho de sus buenas intenciones.

Con el fin de ofrecer pistas a los profesores que deseaban entablar una relación constructiva con sus alumnos y, paralelamente, mejorar el clima social en la clase, realicé una investigación correlacional en las aulas de un centro de Educación Especial de alumnos con deficiencia motora (Velado, Velado y García, 2000).

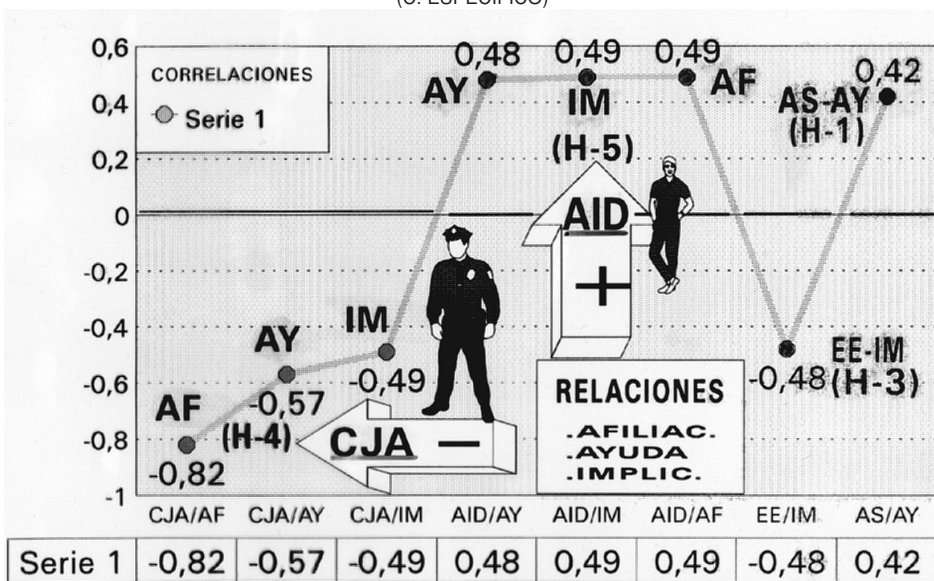
La investigación quería responder al siguiente interrogante: ¿Existen correlaciones significativas entre determinadas dimensiones del clima social del aula y la forma real en que el profesor interactúa con sus alumnos en el aula? La existencia de dichas correlaciones permitiría pronosticar cambios en el clima social a medida que se modificara la forma de interacción profesor-alumno en el aula.

Para el estudio utilizamos dos instrumentos de medida:

- Escalas de Clima Social Escolar de Moos (C.E.S). (Moos y Trickett, 1984).
- Categorías Flanders para el Análisis de la Interacción Verbal. (Flanders, 1987).

I. INTERACCIÓN VERBAL Y CLIMA SOCIAL

(FLANDERS-MOOS)
(C. ESPECÍFICO)



Como refleja el siguiente gráfico de correlaciones significativas:

- El *Alumno Inicia el Discurso* (AID), interviene por propia iniciativa aportando sus propias ideas, en un clima caracterizado por:

- *Ayuda (AY): cooperación y apoyo mutuo entre alumnos y profesor.*
- *Implicación (IM) en las tareas y proyectos del aula.*
- *Afiliación (AF): sentimiento de pertenencia al grupo.*

De manera que en un clima cooperativo, de alta implicación en los proyectos del aula y fuerte sentimiento de pertenencia al grupo aparecen iniciativas de expresión espontánea y fluida de las ideas de los alumnos, o viceversa.

→ Por el contrario, la tendencia del profesor a «*Criticar o Justificar su Autoridad*» (CJA) correlaciona negativamente con las tres dimensiones de la escala *Relaciones: Implicación (IM), Ayuda (AY) y Afiliación (AF)*, especialmente con esta última.

De modo que las actitudes críticas y autoritarias del profesor conectan con un clima relacional deteriorado: escasa implicación, individualismo o competitividad y muy débil sentimiento de pertenencia al grupo.

→ También constatamos que:

- La *Aceptación de los Sentimientos (AS)* del alumno por parte del profesor se asocia con un clima cooperativo, de *Ayuda (AY)* mutua.
- La tendencia del profesor a *Exponer o Explicar (EE)* aparece en climas de escasa *Implicación (IM)*.

De manera que la toma de conciencia del papel mediador del profesor en la dinámica del aula y la retroalimentación que pueden ofrecer instrumentos de análisis y modulación del clima social y de la interacción verbal, constituyen una estrategia para la mejora de la cohesión de los grupos, el clima de convivencia y la implicación cooperativa de los alumnos. Esta situación puede ser transferible a situaciones sociales diversas.

III. Ser

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo

entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. (Delors, 1996, p. 104). De manera que aprender a ser prepara para aprender a convivir y en la convivencia descubrimos al otro y a nosotros mismos.

Descubrirse a sí mismo, constituir un proyecto personal de vida, llegar a ser lo que cada uno puede ser, desempeñar un papel intransferible en una circunstancia sociohistórica, devenir en persona constituye una auténtica orientación del ser humano que la educación debe potenciar.

Los sistemas educativos nacionales, las formas de educación no formal y las *sociedades educativas* cada vez más conscientes han de prevenir «...el riesgo de alienación de la personalidad, implícito en las formas obsesivas de la propaganda y la publicidad, en el conformismo de los comportamientos que pueden ser impuestos desde el exterior, en detrimento de las necesidades auténticas y de la identidad intelectual y afectiva» (UNESCO, 1987).

3.1. *Desarrollo del autoconcepto y la autoestima*

Platón (trad. 1981-83) considera que ha de suponerse a cada hombre un germen de virtud y sabiduría práctica intrínseca, que es una capacidad, don o alimento del alma que nos permite recorrer el camino de la verdad, el amor, la justicia, la belleza... Gracias a ella puede el hombre llegar a ser humano y convivir en la polis. El objetivo es recorrer el propio camino, «conocerse a sí mismo»; pero esto no es posible sin la mayeutica, el diálogo consigo mismo y con los otros y la crítica del maestro. Este recorrido dialógico y crítico necesita de los otros, pues «dar a luz la verdad» es una conquista colectiva en el marco de la ciudad. Cada cual será quien desvele sus ideas, el saber que busca, que no le puede ser del todo extraño, ya que el conocimiento es interior a cada hombre, «a priori» (García García, 1994).

El «yo» es la instancia cognitiva, el agente conocedor. El yo conocido es lo que se llama *autoconcepto* y abarca las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto hace y tienen de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él y hasta la imagen de la persona que le gustaría ser (yo ideal). Aunque parece banal, la identidad y la unicidad del yo no es un logro sencillo en una época en la que el sujeto interactúa de forma vertiginosa en contextos reales y virtuales. Dar sentido y unidad a una experiencia caótica sin que la autoconciencia se resquebraje es un logro para el que el profesor debe mediar.

La *autoestima* se refiere a la evaluación que el sujeto hace y mantiene habitualmente hacia sí mismo; expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en que el sujeto se cree a sí mismo capaz, importante o valioso. Es un juicio sobre la propia valía que se refleja en actitudes hacia sí mismo.

Las características personales tradicionalmente asociadas con la autoestima (Coopersmith, 1974) son las siguientes: atributos intelectuales —rendimiento académico, inteligencia, capacidades—, atributos afectivos —tolerancia al estrés, optimismo, apertura comunicativa— y salud física y mental (fente a síntomas psicósomáticos y conductas autopunitivas, asociadas con la baja autoestima).

Norem-Hebaisen (1976) considera cuatro dimensiones de la autoestima:

- *Aceptación básica*: Aceptación emocional preverbal, anterior a la conceptualización del yo, en la infancia temprana. Sus componentes son: sentido de bienestar, autonomía personal y libertad de sentimiento.
- *Aceptación condicional*: Compuesta por la aprobación de otras personas y la evaluación de la propia ejecución.
- *Congruencia yo real-yo ideal*: Equilibrio percibido entre la percepción de lo que uno es y lo que piensa que debe ser.
- *Autoevaluación*: Juicio individual comparativo con relación a los otros.

Purkey (1970) ha destacado seis factores del clima social favorecedores de la autoestima de los alumnos:

1. *Desafío*: Expectativas académicas elevadas, retos y desafíos, aparejadas a condiciones en las que el niño pueda triunfar.
2. *Libertad*: Poder tomar decisiones significativas por sí mismo, con el riesgo de equivocarse, tolerando la frustración del fracaso, aprendiendo de los errores y, naturalmente, de los éxitos...
3. *Respeto*: Que el profesor le considere importante, digno de consideración, reconocido por su esfuerzo, capaz...
4. *Afecto*: Incondicional de padres y profesores. Planificación de la actividad académica en un ambiente afectivo, de seguridad, reciprocidad, empatía...
5. *Control*: Establecimiento claro de normas y exigencia firme (no severa) para su cumplimiento.

6. *Éxito*: Atmósfera de éxito. Actividad escolar centrada en las capacidades.

3.2. *Desarrollo de la inteligencia intrapersonal*

La capacidad introspectiva que nos permite el conocimiento de la propia vida emocional, la discriminación sutil entre nuestras emociones y sentimientos, su denominación y descripción y, por último, su regulación y control para orientar nuestra conducta es la inteligencia que Gardner (1998) denomina intrapersonal. Es la inteligencia más privada, que nos ofrece un modelo viable y eficaz de nosotros mismos y que necesita de diferentes formas de representación (lingüística, musical...) para expresarse.

«En el sentido individual de uno mismo, se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales..., surge como una de las invenciones humanas más maravillosas: un símbolo que representa todos los tipos de información acerca de una persona y que es, al mismo tiempo, una invención que todos los individuos construyen para sí mismos (Walters, 1998).

Conclusiones

- El pensamiento humano, que ha generado una aceleración del progreso científico y tecnológico sin precedentes, está convocado para responder a los desafíos y amenazas de nuestra época. Los interrogantes y dilemas planetarios pueden representar motivos y acicates para un pensamiento crítico y creativo, innovador y cooperativo, reflexivo y positivo... en la «aldea global» para encontrar el sentido adecuado a esta «terra incógnita».
- En la sociedad del conocimiento es precisa una sistemática selección de fuentes informativas, descartando los contenidos irrelevantes y falaces que pugnan por invadirnos. Necesitamos espacios para la reflexión crítica personal para poder transformar estímulos informativos valiosos en conocimientos nutrientes de un pensamiento innovador, creativo y desarrollador de ideas prácticas para el diseño de un futuro que no sabemos cómo va a ser; pero que será, en gran medida, como nosotros los construyamos.
- Convivir consiste en superar fuentes de tensión y conflictos, compartir proyectos, sentir la cercanía empática del ser humano a través del tra-

bajo codo a codo con nuestros vecinos; y también abrimos a cualquier grupo étnico o nacional a través de la conexión solidaria inmediata que pueden propiciar las tecnologías de la información y la comunicación. Para la mejora de la convivencia hemos propuesto algunas estrategias: dinámicas cooperativas, modulación de las interacciones y el clima social, comunidades de investigación y desarrollo de la inteligencia personal.

- Ser uno mismo, llegar a ser lo que cada uno puede ser, tener una identidad realizada y un papel indeclinable en su circunstancia sociohistórica, devenir en persona, es una meta y una llamada para cada ser humano. Y es también un requisito para la alteridad con otros seres personales, que comparten nuestra condición humana. En la medida en que descubramos nuestro propio ser y encontremos sentido a nuestra existencia, podremos entablar relaciones constructivas con otros. Estratégicamente hemos propuesto el desarrollo del autoconcepto, la autoestima, la introspección, el diálogo reflexivo con nosotros mismos y el desarrollo de la inteligencia personal.

Bibliografía

- Bartlett, F. C. (1958). *Thinking: An experimental and social study*. Londres: Allen and Unwin.
- Botkin, J., et al. (1982). *Aprender: Horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- Coopersmith, S., y Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. En R. Coop y K. White: *Psychological concepts in the classroom*. New York: Harper.
- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós. Empresa.
- (1994). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO. Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI*. Madrid: Santillana.
- Flanders, N. A. (1987). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya: Madrid.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History an the Last Man*. Free Press.
- García García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar. El programa «Filosofía para Niños»*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- (1997). *Pensamiento crítico y creativo para la mejora continua de la calidad y la innovación en la empresa*. Madrid: Notas de Fórum sobre Calidad.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gates, Bill (1999). *Convertir la información en sabiduría*. Microsoft.
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (1995). Aprendizaje cooperativo. *Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. En J. H. McMillan (ed.), *The Social Psychology of Learning*. New York: Academic Press.
- (1980). The effects of cooperative, competitive, and individualistic conditions on students problem solving performance. *American Educational Research Journal*, 17, 83-94.
- (1980). *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson, D. W., y Norem-Hebeisen, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40, 843-850.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Llovera, J., y Mundet, H. (1998). De la organización desconcentrada a la organización inteligente. *Actas del VIII Congreso Nacional Empresa y Economía Institucional*. Las Palmas: ACEDE-Universidad de Las Palmas.
- Moos, R. H.; Moos, B. S., y Trickett, E. J. (1984). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Norem-Hebaisen, A. A. (1976). A multidimensional content of self-esteem. *Jj. Educ. Psych.*, 68, 5, 565-59.
- Platón (Trad. 1981-1983). *Diálogos I y II*. Madrid: Gredos.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall.
- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21, Madrid.
- UNESCO (1987). *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Velado, L.; Velado, F., y García, E. (2000). Comunicación de discapacitados motóricos y clima social. *Actas del IX Congreso INFAD 2000*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Walters, J. (1998). Una versión madurada». En Gardner, H.: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.