

# La inteligencia en la formación inicial de los orientadores. Perspectivas discentes<sup>1</sup>

## The intelligence in the initial training of educational guidance. Learners perspectives

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-553>

**Jesús Javier Moreno Parra**

<https://orcid.org/0000-0001-6667-7565>

**Pablo Fernández Torres**

<https://orcid.org/0000-0001-8298-1997>

**Pablo Cortés González**

<https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>

*Universidad de Málaga*

### Resumen

Este artículo supone un acercamiento a cómo se entiende el concepto de inteligencia desde el alumnado en formación para el ejercicio de la Orientación Educativa, así como algunas implicaciones que se derivan de éste. Comprender qué supone para los futuros orientadores la inteligencia y cómo influye en la forma en la que entienden al ser humano y los procesos educativos, se hace fundamental para comprender y transformar las prácticas orientadoras dentro de la institución escolar. Para ello, se ha contado con la participación de 195

---

<sup>1</sup> Trabajo de investigación mediante contrato predoctoral financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU17/00385) y (FPU18/03107), formando parte del Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España titulado 'Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social' (RTI2018-099218-A-I00).

estudiantes de grado y postgrado, utilizando como estrategias de recogida de información las entrevistas grupales y los grupos focales. Los resultados obtenidos apuntan a que la mayor parte del alumnado participante relaciona inteligencia y genética, con un fuerte componente determinista, situándose dentro del modelo clínico de la discapacidad, frente a una minoría que se posiciona en el modelo competencial. Del mismo modo, hay una relación directa entre cómo entienden la inteligencia y el tipo de intervención que consideran más oportuna. En cambio, hay unanimidad respecto a la jerarquización del currículum mediante disciplinas y cómo se valoran unas inteligencias o capacidades sobre otras dentro de la escuela. Entre otras conclusiones, destacamos la necesidad de fortalecer la formación inicial con relación a la orientación educativa, hallando poca incidencia en los currículos universitarios.

*Palabras clave:* Inteligencia; Orientación Educativa; Atención a la Diversidad; Educación Inclusiva; Formación Inicial

**Abstract:**

This article is an approach to how the concept of “intelligence” is understood by university students in training to extend their career as a guidance officer, guidance counsellor or school counsellor, as well as some consequences that it implies. Understanding what intelligence means for future counsellors, and how it influences the way they understand the human being and educational processes, is essential to understand and transform counselling practices within the educational institution. For this, 195 undergraduate and postgraduate students participated. The strategies used to obtain the necessary information were group interviews and focus groups. The results obtained suggest that most of the participating students relate intelligence and biological inheritance, either directly or indirectly, but with a strong deterministic component. Most of the participating students also place themselves within the medical model of disability, opposed to a minority that is located in the competence model. In the same way, there is a direct relationship between how they understand intelligence and the type of intervention that they consider most appropriate. On the other hand, there is unanimity regarding the hierarchy of the disciplines curriculum and how some intelligences or capacities are valued over others within the school.

*Keywords:* Intelligence; Educational guidance; Attention to diversity; Inclusive education; Initial Training.

## Introducción

La sociedad actual se caracteriza por la capacidad de cambio, el dinamismo y la complejidad de los avances tecnológicos, sociales y culturales. Muchos son los retos sociales a los que la escuela debe responder, siendo especialmente complejo el de la inclusión educativa (Arnáiz, Escarbajal, Alcaraz y de Haro, 2021). No obstante, la institución escolar desde una mirada sociocultural, en sus dos siglos de existencia, poco ha cambiado. Fruto de la modernidad, e ideada desde la racionalidad técnica responde a un modelo organizativo y a unos planteamientos epistemológicos basados aún en un modelo súper-burocratizado y estandarizado (Rivas, Cortés y Márquez, 2018).

A la división en disciplinas, la diferenciación entre teoría y práctica, o a la concepción y manejo de la inteligencia y la normalidad, debemos sumar la que se ejerce desde la *moral neoliberal* a través de mecanismos y conceptos como el de eficacia, eficiencia y calidad educativa, que mantienen el carácter homogéneo y reproductivo de la escuela (Díez, 2018; Gárate, 2020; Rivas, 2018).

Uno de los elementos clásicos, y que aún está presente con mucha fuerza en la institución escolar, atravesando lo didáctico, lo organizativo y lo curricular, es el concepto de inteligencia. Una concepción que históricamente tiene una fuerte carga ideológica y una enorme repercusión en la noción del sujeto en relación con la escuela. Asimismo, de acuerdo con Gould (1997) y Ovejero (2003), puede suponer una herramienta al servicio de la segregación, en el momento que se agrupa a los estudiantes atendiendo a unos índices y unas características que los encorsetan en relación con un estándar concreto basado en la lógica de la normalidad.

Si hacemos un pequeño recorrido histórico para comprender esto, podemos apuntar a que la corriente que nace a partir del trabajo de Francis Galton (1821-1911), atribuye a la inteligencia una dimensión fundamentalmente genética, heredada; intentando establecer una correlación entre la excelencia y la herencia genética. Precursor de la idea de eugenesia, Galton tenía una intención, pero no un método para lograrlo, pues no disponía de instrumentos que le permitieran medir esa inteligencia con una precisión aceptable. En este punto, Alfred Binet y Théodore Simon en 1905 con posteriores revisiones en 1908 y 1911, desarrollan la escala Binet-Simon para medir la inteligencia mediante un constructo al que llamaron CI (Cociente Intelectual). Este hecho sigue

ejerciendo una gran influencia en cómo se entiende hoy la inteligencia; los principales instrumentos que aún hoy se usan para evaluar la inteligencia y las capacidades cognitivas en la escuela, como pueden ser el *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) o el *Standard Progressive Matrices Raven Scale* (Raven test) mantienen el concepto de CI como piedra angular. De Binet heredamos el concepto de CI e instrumentos capaces de medirlo. Pero, aunque Binet pensaba que la inteligencia es fluida, individual, modelada y modelable, las ideas de Galton en torno al factor genético de la inteligencia siguen, en parte, hoy vivas (Angulo, 2020; Vílchez, 2002).

El concepto de inteligencia continuó evolucionando y, según Sternberg (1981), el recorrido de la definición de inteligencia se puede dividir en tres periodos: un primer periodo en el que se enfrentan la perspectiva monodimensional, respaldada por teorías como la de Spearman (1923), y la perspectiva multidimensional, con teorías como la de Thomson (1939). En el segundo periodo, encontramos la corriente jerárquica, en la que podríamos destacar al propio Sternberg (1979), y la corriente de superposición, en la que Sternberg cita trabajos como el de Thrustone (1938). Éste último defiende que la inteligencia está formada por siete habilidades primarias fundamentales, correlacionadas entre sí (comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento, factor numérico, visualización espacial, memoria y velocidad de percepción). Apareciendo después, como consecuencia de esto, el tercer periodo, combinando la perspectiva jerárquica con la superposición, precediendo este periodo a teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner (2012).

No obstante, como mencionamos anteriormente, el hecho de que el WISC sea una constante en la evaluación psicopedagógica es síntoma, y tal vez causa, de la presencia en la escuela de la concepción de CI o la de edad mental, lo que supone, desde nuestro punto de vista, una lectura arcaica y desactualizada de la labor de la escuela en torno a la concepción de la inteligencia, del ser humano y de su desarrollo; pudiendo generar e incluso legitimar la segregación dentro y fuera de la institución escolar.

La orientación escolar como aparato técnico, a través de la evaluación psicopedagógica de corte psicométrico y centrada en el individuo, puede suponer una herramienta clasificadora que, desde el estatus de experto científico-técnico: mide, califica, clasifica y promueve la segregación, tal y como ya han manifestado organismos internacionales al respecto UNESCO (2020). Asimismo, estas prácticas que excluyen y vulneran

los derechos de parte del alumnado, vienen siendo denunciadas y evidenciadas por numerosas investigaciones (Calderón y Habegger, 2017; Cologon, 2020; Martínez-Usarrable, 2020), y organizaciones sociales y movimientos ciudadanos, como *SOLCOM* o *Quererla es Crearla*. No sólo contraviniendo, la normativa internacional y la *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad* (ONU), ratificada por España en 2008, sino que ignora toda la evidencia científica que señala que todos los seres humanos son competentes para aprender y que es de la diferencia de lo que aprendemos. Trabajos como el de Hehir et al (2016), en el que se tienen en cuenta 280 estudios de 25 países que indagan a cerca de los beneficios o perjuicios de propuestas segregadoras, integradoras o inclusivas, muestran que el alumnado considerado como con necesidades educativas, aprende más y mejor con el alumnado catalogado como ordinario y viceversa. Incluso es necesario, posiblemente generar otras categorías o lenguajes que nos alejen de la dicotomía con o sin necesidades.

Debemos señalar, atendiendo a la organización y currículum de los planes de estudio de los grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga (Pedagogía, Ed. Primaria y Ed. Infantil), así como al Máster en Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante MAES), que el concepto de inteligencia y sus implicaciones en la escuela tiene una escasa presencia y un abordaje superficial.

Por estas razones, este texto se centra en comprender cómo entienden el concepto de inteligencia los orientadores escolares en formación, en la Universidad de Málaga, así como el impacto que tiene éste en la formación inicial, pues se trata de un objeto de estudio del que apenas se encuentra evidencia investigadora.

## Metodología

El presente artículo surge en el seno de la tesis doctoral ‘Orientación Educativa e Inclusión en la escuela. Investigación Narrativa en la formación inicial del profesorado. Ésta se enmarca a su vez en el proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España: ‘Nombre del Proyecto’.

## Objetivo

Pretendemos conocer qué papel juega el concepto de inteligencia en la formación inicial de los profesionales de la orientación escolar en la Universidad de Málaga, así como cuáles son las perspectivas y concepciones dominantes. Abordamos el concepto de inteligencia en un sentido amplio sin ánimo de situarlo ante los estudiantes, permitiendo así que emerjan las concepciones que ellos tienen: desde planteamientos unidimensionales a otros como las inteligencias múltiples. Atendiendo a la naturaleza de la investigación, hemos optado por una metodología cualitativa de corte interpretativo, ya que nos permite comprender realidades complejas desde sus particularidades (Simon, 2011).

## Estrategias de recogida de información

Se han realizado un total de seis entrevistas grupales, cuatro con el alumnado del MAES, en la especialidad de *Orientación Educativa (asignatura de Procesos y Contextos Educativos)*, de los cursos académicos 19-20 y 20-21, a la totalidad de los matriculados en ambos cursos; y dos con alumnado de segundo curso del Grado de Pedagogía (Organización Educativa de Centros e Instituciones), en el curso 20-21, contando con la totalidad de los matriculados en el turno de la mañana (lo que supone la mitad de los matriculados en segundo curso), con un total de 195 participantes, (130 del MAES y 65 del Grado de Pedagogía. E estas entrevistas han sido realizadas por el primer firmante de este texto y, a la vez, docente en materias implicadas en dichos estudios de grado y máster.

Hemos empleado dos estrategias principales: entrevistas grupales y grupos focales (Gutiérrez-Brito, 2009; Benavides-Lara et al, 2021). En este sentido, las entrevistas grupales arrojan una gran cantidad de información que merece ser puesta en discusión, de manera pormenorizada, a través de grupos focales. De esta manera, aquellas cuestiones fundamentales, emergentes o previas, que han sido abordadas en las entrevistas grupales, han sido revisadas y reflexionadas en profundidad, por una parte de las personas investigadas

## Participantes

Los participantes han sido seleccionados por dos motivos principalmente: por un lado, la accesibilidad, pues se trata de alumnado al que impartimos clase, y por otro lado, por abordar dos momentos del itinerario formativo de los profesionales de la orientación (2º curso de estudio de grado en pedagogía y especialización en el Máster profesionalizante y capacitante para la orientación escolar).

## Procedimiento de análisis

Tras estos encuentros con el alumnado, una vez realizado un primer análisis, se formaron dos grupos focales para tratar aquellas cuestiones emergentes, así como para profundizar en algunas cuestiones de especial interés: un grupo compuesto por alumnado del MAES y el otro por alumnado de grado. En ambos casos el número de participantes fue de ocho sujetos, acompañados por dos investigadores: un moderador-facilitador y un observador. La selección de los participantes de cada grupo se realizó intentando representar de la mejor manera posible todas las sensibilidades percibidas en la fase de entrevistas, a las que hemos renombrado, por sus características, como *encuentros dialógicos con el alumnado*.

Para el análisis, desde una lógica inductiva, se ha empleado el *NVIVO* en su versión 11 en dos fases (Strauss y Corbin, 2002): (1) por codificación abierta, para el conteo de palabras y organización de categorías analíticas, y (2) por codificación axial, sustrayendo las subcategorías y la conformación de las categorías interpretativas. Al respecto se hallan los siguientes bloques temáticos interpretativos: *Perspectivas sobre la inteligencia, repercusiones del currículum y la organización, Intervención y papel de la orientación, y dimensión Ideológica*, siendo los dos primeros los utilizados para esta contribución.

La codificación utilizada para informantes y estrategias metodológicas a lo largo de este texto se encuentra en la siguiente tabla:

TABLA I. Identificadores de recursos

Recurso	Identificador
<b>Encuentros dialógicos con el Alumnado (entrevistas grupales)</b>	EDA
<b>Grupos focales</b>	GF
<b>Estudiante de Máster</b>	M
<b>Estudiante de Grado</b>	P
<b>Unificación de siglas</b>	EDAM, EDAP, GFM, GFP

## Cuestiones éticas

Debemos mencionar que se llevaron a cabo negociaciones con el fin de atender a las cuestiones éticas de la investigación, incluyendo el compromiso de devolver las transcripciones de todo el material empírico para la modificación o aprobación del mismo y la preservación del anonimato por medio de la utilización de pseudónimos. Todo ello se ha recogido en un consentimiento informado con todos los participantes.

## Resultados y análisis

### Perspectivas sobre la inteligencia

La inteligencia y sus implicaciones para la regulación tanto didáctica como organizativa de la enseñanza sigue ocupando un papel central en la organización de la escuela, pues, independientemente de la concepción que se tenga de la misma, evoluciona con la historia y condiciona prácticamente todos los procesos educativos. Probablemente, el discurso más extendido en la actualidad, al menos en la comunidad educativa, es el de la inteligencia como el producto de la interacción entre el soporte biológico y el contexto, independientemente de las posiciones epistemológicas que se ocupen (Alcívar y Moya, 2020; Caldera, Llamas y López, 2018, González 2014, Alcívar y Moya, 2020, López-Melero, 2018), entendiéndola como una entidad dinámica y flexible. Además, teorías como la de Gardner (2012), rompen con la visión unidimensional de la

inteligencia, proponiéndola como un constructo poliédrico, multifactorial y multidimensional. No obstante, cuando conversamos con el alumnado acerca de la inteligencia, encontramos tres maneras de concebirla: un primer gran grupo de alumnado con una tendencia determinista-biologicista; un segundo grupo que tiende al eclecticismo, esto es, entre los paradigmas clínico y competencial; y un tercer perfil, más minoritario que tiende a una perspectiva socioconstructivista crítica.

## Perspectivas deterministas-biologicistas

Sobre este grupo podemos observar un cambio en el lenguaje, un aparente nuevo discurso en el que las terminologías clásicas en torno a la inteligencia parecen estar superadas, como observamos en la siguiente intervención:

*La inteligencia llega a un punto en que se ha quedado obsoleta [...] creo que se ha dejado de usar la palabra inteligencia dentro de los centros escolares, o se está dejando de utilizar para clasificar a esas personas con altas capacidades y se está empezando a usar la palabra talento, competencias y ser top. Tener un don, como antes estábamos hablando. [...] El WISC, tenía un cuadrante que yo ponía el CI de cada prueba y eso es lo que me da si el niño es talento o no en algo (EDAM, Ariadna).*

La aún presencia del concepto de CI y sus aplicaciones prácticas, desde una perspectiva individualista, centrada en el sujeto, nos llevan a cuestionarnos si realmente las concepciones que subyacen a la idea de inteligencia, en los grupos investigados, han ido transformándose con la aparición de las nuevas teorías sobre ésta. Esto se evidencia en que la mayor parte de los sujetos participantes que mantienen la noción del CI bajo la lógica de la clasificación: “conforme a esta clasificación de la inteligencia el CI a partir de un número, ya se considera qué es más inteligente, superdotado” (EDAM, Claudia).

Observamos que el concepto de talento, para la mayoría de los participantes viene a sustituir al de inteligencia. Esto se debe al uso de la concepción de *talentos múltiples en la práctica orientadora*, para referirse a niños y niñas que destacan en varias dimensiones de la inteligencia. Pero ¿qué aporta el término talento cuando sustituye al

de inteligencia? ¿qué subyace bajo esta idea? El carácter biologicista, heredado, parece estar presente en la idea de talento en el discurso del alumnado: *“Depende de la predisposición al talento porque tú lo puedes trabajar, pero hay gente que lo tiene... Como que lo tiene intrínseco”* (EDAM, Sandra). Encontramos, de esta manera, una idea generalizada de que, aún con los cambios en el lenguaje, e incluso empleando en el discurso teorías socio constructivistas o de las inteligencias múltiples, el concepto de *inteligencia*, ahora renombrado como *talento*, se sitúa cercano a los planteamientos de Francis Galton, aun cuando parecían estar superados. Para una importante parte del alumnado *tener talento* es sinónimo de *ser inteligente* *“Yo creo que el talento, al igual que una habilidad o como sea, tiene tanto como una predisposición, como ha dicho la compañera, como algo innato”* (EDAM, Desirée); del mismo modo la capacidad parece estar relacionado con aquello que traemos desde el nacimiento: *“Hay gente que si nacen con ciertas capacidades a nivel cognitivo”* (EDAP, Andrea).

En la misma línea, la idea de edad mental es reemplazada en los discursos de una parte del alumnado por el concepto de “niveles”. No obstante, distintos significantes portan el mismo significado:

*Es por niveles. Hay algunos que sí podrán aspirar un poco a más, pero hay otros que no. Yo por ejemplo tengo un tío síndrome de Down, y es que de verdad, odio pensar esto, pero es imposible porque de verdad es como un niño de 8 años, ya ni de 10 ni de 12, es como un niño de 8 años* (EDAM, Jane).

## Perspectivas eclécticas

El segundo grupo de alumnado, aquel que podríamos considerar como tendente al eclecticismo, ante la dicotomía natura-cultura, muestra una mayor prudencia a la hora de posicionarse en un paradigma u otro. No obstante, en sus intervenciones podemos observar cómo otorgan una mayor importancia a lo biológico, a lo heredado: *“El factor genético es muy importante, pero si eso no está acompañado de un buen contexto que te ayude a seguir desarrollándolo pues no termina a lo mejor de explotar toda la inteligencia”* (EDAP, Sonia). Exponen que la inteligencia mantiene relación con un sustrato genético, siendo un gran condicionante,

pero no garante del buen desarrollo, pues el contexto debe posibilitar este desarrollo. Para este grupo, *“una cosa es que tú sepas mucho sobre algo, pero otra cosa es como tú lo asimiles y lo sepas después reflejar [...] en parte vienes con algo de eso”* (EDAP, Julio).

Así mismo, aparece la idea de que es posible promocionar la inteligencia. Defienden que es en aquello que nos interesa, nos motiva y practicamos, en lo que nos *hacemos inteligentes*. No obstante, para este grupo de alumnado, los intereses vienen condicionados en gran medida por las capacidades innatas. Así que, a diferencia del primer grupo, que atribuían la inteligencia directamente a la herencia genética; en esta ocasión se defiende que la inteligencia, aun siendo construida, es producto de factores heredados que nos predisponen a desarrollarnos en una u otra dirección:

*Considero que sí que hay una parte innata de la inteligencia a la hora de ver qué interesa a esa persona. Porque tú cuando comienzas tu etapa educativa comienzas a desarrollar inquietudes, a desarrollar intereses por cosas que no sabes de dónde vienen. Yo con siete años ya estaba muy interesada en la música, en el arte, y es una cosa que a mí no se me había inculcado en el colegio, no se me había enseñado en casa tampoco. ¿Por qué puede venir? Pues puede venir por la inteligencia espacial, distintos ámbitos que se van desarrollando más en ti que pueden ser innatos. Que también se desarrollan, por supuesto que se desarrollan* (GFG, Andrea).

También, señalan la necesidad de abandonar el concepto de inteligencia como ente abstracto y adoptar el término de competencia, entendida como destreza, en su lugar: *“yo creo que tenemos que hablar de competencia. Yo trabajé muchos años en la Asociación Síndrome de Down, por ejemplo, y a lo mejor los chicos eran muy competentes, más que yo para algunas cosas, y para otras no”* (EDAM, Lidia).

El término competencia, que se introduce actualmente con fuerza en el ámbito escolar, acaba como un elemento más dentro del discurso hegemónico y de las concepciones actuales sobre la inteligencia. Término que no debemos olvidar que encuentra su origen en el mercado, y que en muchas ocasiones mantiene relación con conceptos como la eficacia, la eficiencia, la calidad, y, en especial, con la estandarización que apuntamos anteriormente. “Decir que un individuo es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar” (Barnett, 2001, p. 108). El

estándar está presente en relación con la consideración de la inteligencia, pues ésta aún no ha escapado al concepto de normalidad; reafirmando este vínculo a través de la idea de competencia. Además, “la educación por competencias no se orienta al desarrollo de la inteligencia del estudiante, sino más bien y más directamente a determinados ejercicios y desempeños, usos y funciones de dicha inteligencia”. (del Rey y Sánchez, 2011, p.236)

Respecto a los instrumentos psicométricos y su uso para determinar la inteligencia, este perfil de alumnado los valora positivamente. En sus discursos integran elementos propios del modelo competencial (López-Melero, 2020), en el cual se cuestiona con firmeza la pertinencia de la psicometría y la concepción clásica de inteligencia. No obstante, reconocen en las pruebas de inteligencia una herramienta útil, aceptando la posibilidad de medir aquello que no conocen:

*¿Qué es la inteligencia? Muchos no sabemos contestar, con un concepto claro qué es la inteligencia. [...] Yo me posiciono en que todas estas pruebas, más que medir te dan información. Esa información la usamos mucho para categorizar a los niños. Cuando esta información nos da herramientas suficientes para poder ver dónde está ese punto débil para poder reforzarlo (GFG, Andrea).*

En este punto, podemos afirmar que se va conformando así un discurso que tiene una intención aparente y unos presupuestos en los que la inteligencia parece haber superado las concepciones clásicas, y es entendida como posibilidad, fruto de la interacción. Se llega a cuestionar la objetividad y la eficacia de los test de inteligencia, pero, en un intento de conciliar paradigmas difícilmente compatibles, se acepta su uso a modo orientativo.

## **Perspectivas ambientalistas-socioconstructivistas**

Encontramos un tercer perfil, minoritario, con una tendencia ambientalista y socioconstructivista. Este alumnado se muestra crítico ante el discurso hegemónico y, aun estando formado por sólo unas pocas personas, tiene una especial disposición para fomentar el debate y la reflexión compartida. Para ellas, en su mayoría chicas, sin caer en la negación de que existe un soporte biológico, la inteligencia es un constructo. No

nacemos inteligentes, nos hacemos inteligentes en la interacción con la cultura (Vygotski, 1979) *“Si realmente la inteligencia es la capacidad de razonar o tomar decisiones, no nazco con una capacidad innata para tomar decisiones. Dependerá de la educación que haya recibido voy a ser más resolutiva o lo voy a ser menos”* (GFG, Alicia). Para este “sector” del alumnado, no sólo rompe con esa tendencia determinista, sino que pone en duda el propio concepto de inteligencia y la posibilidad de ser medida.

Se muestra crítico y contrario a aceptar la idea de CI y, por tanto, el sentido y la pertinencia de la psicometría:

*Yo no sabría describir exactamente qué es la inteligencia. Lo que sí sé es que no es lo que se mide con esos test. Porque si en educación hablamos de que existen las inteligencias múltiples, dudo mucho que un test determinado sea capaz de medir -que los habrá- la inteligencia emocional que tenga una persona. Entonces, no sabría describir que es la inteligencia, pero creo que no es el concepto que habitualmente tenemos de lo que es* (EDAM, Joaquín).

Del mismo modo, el alumnado con este perfil señala el hecho de que estamos ante un lenguaje aparentemente novedoso, que ha sido previamente vaciado de contenido, para posteriormente rellenarlo con los significados que han operado tradicionalmente. Para ellos, adoptar un nuevo lenguaje sin alterar las formas de entender la inteligencia, nos conduce a mantener las prácticas que tradicionalmente han acompañado a la Orientación Escolar, como señala esta alumna: *“Yo creo que cambiar inteligencia por talento y seguir midiéndolo igual, al final seguimos en las mismas. Igual que, como he dicho antes, ahora se llaman competencias y antes objetivos, pero seguimos trabajando de la misma manera”* (EDAM, Victoria).

De esta manera, la orientación educativa, a través de mecanismos como los dictámenes de escolarización, apoyados principalmente en la psicometría y centrados, de una u otra manera en el concepto de inteligencia, juego un papel fundamental para el orden, control y reproducción de una escuela que puede segregar y excluir a parte del alumnado, en este caso, con el pretexto de la discapacidad, de la anormalidad, promoviendo la desigualdad (Barton, 2009; Calderón, 2018).

## Implicaciones de la inteligencia: organización escolar, evaluación psicopedagógica, intervención y formación inicial

### Inteligencia y saberes: impacto en el currículum

A diferencia de la categoría anterior, en la cual encontrábamos opiniones enfrentadas respecto a si la inteligencia tiene o no un carácter heredado y en qué medida parece haber consenso con respecto a la idea de que en la escuela unas materias, las llamadas instrumentales, tienen una mayor importancia y, en consecuencia, unas dimensiones de la inteligencia son mejor valoradas que otras:

*En el sistema educativo que tenemos se desarrollan más unas inteligencias que otras. Se desarrolla la lingüística, la lógica, la matemática. Y hay otros ámbitos que no, por eso se considera a una persona más inteligente o menos inteligente. Si tú tienes desarrollada la capacidad lingüística te van a considerar más inteligente, si tienes desarrollada otra capacidad que no se usa tanto en nuestro sistema escolar, no vas a ser considerado tan inteligente (GFG, Andrea).*

*Entonces, si hablamos de inteligencias múltiples, yo yéndome a psicología que es de dónde vengo, hay diferentes formas de entender las inteligencias, pero en la realidad que se vive en los colegios es lenguaje, matemáticas, como foco principal. Eres de números o eres de letras y después le damos un valor intermedio a ciencias naturales, conocimiento del medio y demás y como último a las artísticas (EDAM, Victoria).*

Señalan que “el concepto de inteligencia se asocia demasiado al rendimiento escolar” (GFG, Bárbara), y éste a su vez está ligado a unos saberes y habilidades concretas, ya que “la inteligencia incluye una serie de cosas que la escuela no fomenta en los alumnos” (GFG, Alicia). Por un lado, el enfoque disciplinar del currículum no sólo está regido por una fuerte jerarquía, sino que, aún con el concepto de competencia más presente que nunca, el valor del aprendizaje memorístico y la disciplina siguen a la orden del día: “las inteligencias, y ahora hay ocho o diez o 25, al final en los centros sigue liderando la misma inteligencia, la memorística, y que sepas callarte y hacer lo que te dicen y cómo lo dicen” (GFM, Sofía). Por otro lado, una parte de los participantes reclaman

la necesidad de una educación personalizada que trabaje sobre las potencialidades y los intereses del alumnado: *“en la actualidad en los colegios, tú por ejemplo tienes talento para dibujar, pero da igual; lo importante es que te saques matemáticas, lengua... Creo que se debería potenciar en las escuelas individualizadamente el talento que cada persona tenga”* (EDAM, María).

Coinciden en que pocos de los aprendizajes que se dan en la escuela son significativos y relevantes, pues la desnaturalización del conocimiento y el currículum, en muchas ocasiones ajeno e impuesto, podrían ser elementos negativos que impidan crear sentido educativo:

*Considero que he aprendido muchísimo más de las cosas que he vivido en mi casa, que he vivido en la calle, con mis amigos, que hoy en día me sirven. He aprendido muchísimo más ahí que en la escuela, que es verdad que también te ponen situaciones que tienes que... Que no es solo de llevar a cabo un examen, pero la mayoría de las cosas las aprendes fuera, yo creo* (EDAP, Pepe).

## **Déficits en la formación inicial: evaluación psicopedagógica como psicometría**

Este planteamiento repercute en la visión que tiene el alumnado sobre la orientación educativa. El grupo coincide en que, del mismo modo que la escuela no ofrece una respuesta educativa adecuada, la Universidad como continuación de ésta, presenta una formación inicial de los profesionales de la Orientación Escolar insuficiente:

*Es muy triste que hayamos terminado la carrera, ya hemos terminado un máster y que sigamos diciendo que no nos dan las suficiente herramientas y recursos para abordar ciertas situaciones que nos da miedo. O que no creemos que no servimos porque ante diversas situaciones titubeamos* (GFM, Alicia).

En esta formación inicial, la evaluación psicopedagógica de corte clínico, apoyada en la psicometría, juega un papel muy importante, manteniéndose la lógica de clasificación. Conserva en el centro los conceptos de inteligencia y normalidad, con la finalidad de preparar a los estudiantes para la que se entiende es la labor principal del orientador

en primaria (Calderón y Echeita, 2014). En este sentido, la formación de carácter técnico-experto, centrada en la psicometría, colisiona con el concepto de inclusión, y genera en el alumnado conflictos epistemológicos, y falta de capacidad de comprender realmente la conformación de estos paradigmas y sus repercusiones para la práctica educativa.

*Como seres humanos que somos tenemos la necesidad de medir todo. De tener bajo control todo y de encontrar una respuesta a todo. No sé si posicionarme a favor o en contra de los test de inteligencia, por ejemplo, del WISC, no sé si posicionarme en contra o a favor, pero que nos pueden ayudar, creo que sí nos pueden ayudar. Pero creo que estamos muy obsesionados con querer medir, con querer saber por qué, para poder clasificar. Para poder tener un control (GFG, Denis).*

Por lo tanto, se detecta la necesidad de incidir en un abanico más amplio a la hora de abordar la orientación educativa, que pueda llegar a trascender de los enfoques más centrados en la inteligencia y otros basados en las prácticas escolares como fuentes de conocimiento para abrir nuevas posibilidades profesionales y educativas.

## **Perspectivas sobre la intervención: pensando desde la formación inicial**

En lo relativo a la intervención, encontramos que el alumnado, que defiende el uso de los instrumentos psicométricos como parte del proceso de evaluación psicopedagógica, para dar una respuesta individualizada al alumnado con NEE, considera fundamental realizar intervenciones propias de la educación especial: adaptaciones curriculares significativas, modalidades de escolarización, etc.

*A lo mejor podría ser interesante intervenir y sacar a este niño del aula y trabajarlo individualmente puntualmente. Y quizá el orientador aquí es el gran filtro y el gran maestro y guía, para decir qué, en qué momento y con quién y cómo lo podemos hacer para no dañar tanto el desarrollo del alumno ni tampoco... el ritmo de la clase (EDAM, Mariana).*

*Entiendo que si alguien necesita una adaptación es porque ya tiene unos límites. La adaptación le va a ayudar a que esos límites no se*

*vean tan expuestos pero quizá sin esa adaptación la limitación puede ser mayor* (EDAM, Serena).

Como podemos observar, la idea de déficit, de discapacidad asociada al cuerpo, a la mente de los niños y las niñas sigue presente (Ovejero, 2003). Del mismo modo, el ritmo “normal” o “único” de la clase se ofrece como exigencia, dando lugar a la necesidad de segregar al alumnado que no sea capaz de adaptarse, con la excusa del aprendizaje individualizado y la preocupación por un desarrollo correcto. Pero, si el aprendizaje posibilita el desarrollo, el subaprendizaje, la subcultura, promoverá el subdesarrollo (López-Melero, 2018).

*Mi cuñado, en infantil, tiene problemas de atención. No se lo diagnosticaron, no hicieron nada con su inteligencia límite, se supone. Lo único que hicieron es tenerlo al lado de la profesora en la mesa. Ese niño, a día de hoy, no es capaz de coger un libro. No puede. A mí lo único que me han enseñado en la carrera es: “bueno, el niño tiene hiperactividad y te lo pones al lado de la mesa; tiene cualquier cosa... al lado de la mesa” y a mí me parece eso...Y con lo de las adaptaciones curriculares, me parece genial y te explico el porqué. Al final esa persona va a acabar igual que tú, lo que pasa que las necesidades están presentes sí o sí, y el pobrecillo o la pobrecilla no tiene culpa, pero de alguna manera se tiene que ayudar a esa persona a que acabe con las mismas competencias que yo he adquirido. [...] No por eso estamos diciendo que lo discrimina o que no sé qué. Que va, si es que es totalmente lo contrario* (EDAP, Lorena).

Como se apunta, la falta de estrategias y herramientas, así como de fundamentos epistemológicos puede llevar al alumnado a posicionarse en el modelo deficitario. Como respuesta a estas posiciones, una pequeña parte del alumnado muestra su inconformidad señalando que la solución más que en la adaptación individualizada está en la metodología y la organización:

*En el caso de la compañera sí creo que esa adaptación curricular era perjudicial. Porque en el caso de su amiga, que tenía problemas memorísticos, en vez de estudiarse cinco temas se estudiaba cuatro, pero a lo mejor, yo qué sé, el tema cinco eran los invertebrados y ella, en realidad, no los aprendía. Entonces, porque no en vez de adaptar curricularmente eso, se cambia la metodología* (EDAP, Sonia).

En este sentido, no sólo presentan argumentos relacionados con la cultura y el desarrollo, sino que señalan la importancia de las expectativas, especialmente en los niños y las niñas: *“Si tú desde el primer momento al niño le estás limitando, le estás infravalorando y le estás haciendo sentir como que no es capaz de hacer algo, el niño se va a sentir toda su vida un inútil”* (GFG, Luna). Las adaptaciones curriculares significativas, y especialmente las modalidades de escolarización, se convierten en techos para el aprendizaje pues, *“si tú a una persona lo encasillas en que tiene menos nivel, esa persona solo tiene la oportunidad de llegar al menor nivel”* (GFM, Alicia).

No obstante, el grupo de alumnado que muestra un perfil más biologicista, afín al modelo clínico, alude a la realidad como si esta fuese algo único, estático y dado. Reclaman la necesidad de mantener la educación especial, entre otras cuestiones, aun cuando suponga la segregación de una parte del alumnado, poniendo como ejemplo experiencias de prácticas en centros de educación especial:

*Yo estoy pensando en lo que yo he visto en ese centro. De verdad, ¿esas personas, qué? No van a ser nada en la vida entonces...No sé, es imposible meter a uno de ellos en una clase ordinaria. No se puede. Ni en un aula específica. No* (EDAP, Rocío).

Parece que las experiencias prácticas vividas durante la carrera, así como aquellas que han podido experimentar en su paso por la escuela, que corresponden normalmente a prácticas integradoras (Parrilla, 2002), en el mejor de los casos, y situadas en el modelo deficitario, ejercen una influencia enorme en ellos y ellas.

*Es que hay personas que tienen un nivel que no pueden dar más. Ellos se esfuerzan, le ponen todo lo que tú quieras. Son capacidades, y su capacidad pues no llegaba a más. Pero...¿y ahora qué? ¿Qué se hace con esos niños?* (EDAP, Nerea).

*Es que la idea para mí, de verdad, de meter por ejemplo a un niño de esos con los problemas que ellos tienen, en una clase, es que es una locura. Al niño te lo estás cargando, tú tienes la idea de que le estás ayudando, es que te lo estás cargando, vaya* (EDAP, Julio).

La respuesta a la diversidad desde las modalidades de escolarización es asumida como la mejor opción, casi como la única, por una importante parte del alumnado. Estos señalan que una adecuada respuesta educativa

para ciertos niños y niñas sólo puede ser planteada en estos términos, pues las limitaciones de esta parte de la infancia nos obligan a ello. La segregación queda así justificada pedagógicamente. No obstante, encontramos argumentos, en el alumnado con un perfil más socio constructivista, que señalan la importancia de la convivencia de todo el alumnado para la plena socialización, rechazando así cualquier propuesta organizativa, didáctica o curricular que suponga apartar a unos de otros: *“el ser humano, es un ser que imita, cuando estamos con nuestro grupo de amigos, imitamos ciertas conductas o ciertas actitudes que ellos tienen. Entonces defendiendo lo que he dicho, es eso, necesitamos estar siempre en sociedad”* (GFG, Jazmín).

## Discusión

Los resultados obtenidos apuntan cómo en el alumnado participante coexisten distintas formas de entender la inteligencia. Aún bajo un discurso aparentemente inclusivo, podemos encontrar concepciones cercanas al determinismo y otras más eclécticas, que, de manera más o menos implícita, ponen en el centro de la evaluación psicopedagógica una concepción de inteligencia basada en la psicometría. Esto puede traducirse en prácticas orientadoras que deriven en intervenciones psicoeducativas y dictámenes de escolarización incompatibles con la inclusión educativa (Calderón y Habegger, 2017; Cologon, 2020).

Al respecto, podemos observar como el lenguaje empleado en los distintos discursos parece inclusivo, pero una vez vamos conversando e indagando con el alumnado, vemos que, en una parte del alumnado participante, tras este lenguaje persisten concepciones y prácticas basadas en la psicometría y en el concepto de CI. Ese cambio en el lenguaje, dulcifica los discursos pero a la vez contribuye a la colonización es estos, lo que podría contribuir, junto a concepciones de corte determinista en torno a la inteligencia, a la reproducción de prácticas segregadoras (Rivas, 2018).

Casi 30 años después de la Declaración de Salamanca (1994), el concepto de inclusión, ampliamente aceptado a nivel discursivo y normativo, ha sido colonizado paulatinamente, escondiendo tras este significativo prácticas segregadoras, o en el mejor de los casos integradoras, legitimadas por la evaluación psicopedagógica. Una evaluación con una

fuerte influencia de la psicometría. Por tanto, pensamos que la búsqueda de una escuela inclusiva pasa por desmontar los modelos organizativo-didácticos segregadores, que responsabilizan al sujeto, mediante, entre otros factores, la psicometría de algo que en realidad es social y contextual (Ovejero, 2003; Calderón y Echeita, 2014). Como señala Ovejero (2004), la construcción del concepto de CI y de las herramientas técnicas que lo miden no es neutral. La inclusión exige un cambio de mirada desde el déficit a la posibilidad y del problema situado en el sujeto a las barreras de aprendizaje que se encuentran en el contexto.

En este sentido, desde el modelo clínico-médico-deficitario se pretende compensar las carencias que, atendiendo al concepto de *normalidad*, presenta el alumnado. Ésta se apoya en la idea de que la discapacidad, como la inteligencia, es algo objetivo y medible, que se aloja en el interior del sujeto, en sus cuerpos y en sus mentes. Estas concepciones podrían suponer en algunos casos un obstáculo al desarrollo académico y vital de los estudiantes (Calderón, 2014).

Respecto al currículum y la organización en disciplinas, parece haber unanimidad, independientemente de los perfiles y en cómo se posicionan frente al concepto de inteligencia. Reconocen una fuerte jerarquización disciplinar, en el que las asignaturas instrumentales se imponen al resto, lo que provoca que “unas inteligencias” o unas características humanas tengan un mayor valor que otras dentro del contexto escolar. Además, aparece el concepto de competencia, en relación con el capacitismo y la llamada educación por competencias (Barnett, 2001; Del Rey y Sánchez, 2011).

## Conclusión

Formar orientadores inclusivos nos obliga a cuestionar los modelos clínico-médico-deficitarios, basados en gran medida en concepciones cercanas al determinismo genético. Cuestionar la inteligencia y la normalidad se hace esencial para dejar de hablar de aquello que le falta al alumnado, para entender que la diversidad es un valor y que aprendemos desde las diferencias (Melero, 2020; Hehir et al, 2016; Vygotsky, 1979). Como indica Calderón (2014), aceptar las nuevas concepciones de la inteligencia, donde se reconoce su carácter social y múltiple, tiene “un efecto democratizador en la construcción social que de ellas se deriva”

(p.466). Esto es de suma importancia, porque como señalan distintos autores de relevancia nacional e internacional, la democracia, la equidad y la justicia social son inherentes a la escuela inclusiva (Ainscow et al. 2013; Sapon-Shevin, 2013; Parrilla, 2002).

En definitiva, nos situamos ante un reto tan urgente como necesario, pues tanto la normativa internacional, como es la 2008 la *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), ratificada por España en 2008, como la LOMLOE señalan la necesidad de ir transformando la escuela en la búsqueda de una Educación Inclusiva, una escuela para todo el alumnado, sin excepción: que las modalidades, si las hubiese, deben ser lo menos restrictivas posibles; que la mirada no se centra en los sujetos, sino en los sistemas; que la metodología tienda a ser accesible y universal, en lugar de individualizada. Un proyecto que no es posible sin trascender la cultura del déficit, y para ello debemos repensar la formación inicial.

Una de las limitaciones más importantes detectadas ha sido la falta de investigaciones previas que aborden cómo se estudia la inteligencia en la formación inicial de orientadores y qué consecuencias puede tener en sus futuras prácticas y desarrollo profesional. Es a la vez limitación y motivo para la realización de ésta y futuras investigaciones. Otra limitación a la hora de realizar el análisis ha sido no contar con la voz del profesorado, pues es posible que la posición ontoepistemológica de este guarde relación con la construcción que hace el alumnado de su concepto de inteligencia. En este sentido vemos necesario ampliar líneas investigadoras con el objeto de conocer la posición del profesorado que forma a los futuros orientadores en torno a la inteligencia.

Por último, avanzando en una visión en prospectiva, pretendemos poner en diálogo los resultados de esta investigación con otras que ya hemos comenzado y que tienen que ver con qué prácticas, modalidades organizativas y estrategias didácticas entiende el alumnado en formación como inclusivas. En este sentido, nos parece interesante ver qué papel juega la concepción de inteligencia y si hay relación entre la concepción que se tiene de ésta y las prácticas orientadoras.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), pp. 44-56.
- Alcívar, D. F. y Moya, M. E (2020). La neurociencia y los procesos que intervienen en el aprendizaje y la generación de nuevos conocimientos. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5, (8), 510-529.
- Angulo, J. F. (2020). Inteligencia. En R. Espinoza y J. F. Angulo (Coords.) *Conceptos para disolver la educación capitalista* (213-228). Barcelona: Terra Ignota Ediciones.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A. Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 37-52.
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., de Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 163-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Caldera, J. J., Llamas F. y López, V. (2018). Neuropsicología y Educación: Creatividad, Inteligencias Múltiples y Rendimiento Académico en Educación Primaria. *Enseñanza & teaching* 36 (2), 123-143.
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón-Almendros, I. y Habegger, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion. A Family Struggle against an Excluding School*. Sense Publishers.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2014). El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. *Prolepsis*, 18, 82-882.
- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*.

- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas, Nueva York.
- Del Rey, A. y Sánchez, J. (2011). Crítica a la educación por competencias. *Universitas: Revista de ciencias sociales y humanas*, 15, 233-246.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Gárate, F. J. (2020). Desde la Injusticia Social a la Justicia Educativa o desde la Injusticia Social a la Escuela como Protagonista de la Transformación Educativa y social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3),1-13.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- González, J. R. (2014) Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 559-570.
- Gould, S. J. (1997). *La falsa medida del hombre*. Crítica.
- Gutiérrez-Brito, J. (2009). Técnicas Grupales. En J. Callejo-Gallego (coord.). *Introducción a las técnicas de investigación social* (95-118). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hehir, T. et al. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education*. Alana Institute.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm 340, pp. 122868-122953.
- López-Melero, M. (2020). Inclusión. En Ricardo Espinoza y J. Félix Angulo (Coords.) *Conceptos para disolver la educación capitalista* (185-202). Terra Ignota Ediciones.
- López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2020). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24 (1), 93-116.
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia*. Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2004). Los test de inteligencia: Algunas consecuencias de su aplicación. *Tabanque*, 18, 153-168.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.

- Rivas, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido a la transformación social. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 28(1), 13-32.
- Rivas, J.I., Cortés, P. y Márquez, M.J. (2018). Experiencia y contexto: formar para transformar. En C. Monge y P. Gómez (ed.). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, 1ª Ed., 109-124. Síntesis.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. Macmillan.
- Sternberg, R.J. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34, 214-230.
- Sternberg, R.J. (1981). The evolution of theories of intelligence. *Intelligence*, 5, 209-230.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía: Edición Contus.
- Thomson, G.H. (1939). *The factorial analysis of human ability*. University of London Press.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. University Chicago Press.
- UNESCO (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO.
- Vilchéz, P. S. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educatio s. XXI*, 5, 97-121.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

**Información de contacto:** Jesús Javier Moreno Parra, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos, S/N. C.P., 29010, Málaga. E-mail: [jesusjamopa@uma.es](mailto:jesusjamopa@uma.es)