

**Publicado en la revista:
GLOBAL (2008) 23, 66-75.**

LOS APRENDIZAJES NECESARIOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

**Emilio García García
Departamento de Psicología Básica. Procesos Cognitivos
Universidad Complutense de Madrid. España**

La educación tiene planteadas exigencias múltiples, crecientes, complejas y hasta contradictorias en nuestro tiempo. Se requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos, que genera y requiere la sociedad cognitiva. Se exige ofrecer criterios y orientaciones para no perderse entre cantidades ingentes de informaciones, más o menos superficiales y efímeras, que invaden los espacios públicos y privados. Se necesitan valores, objetivos y metas que guíen y mantengan el rumbo en proyectos de desarrollo personal e inclusión social. La educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, pero también la brújula para poder navegar por él y el ancla para detenerse, cobrar fuerzas, anticipar y valorar rutas a seguir.

En la sociedad del conocimiento el aprendizaje no se circunscribe a un determinado espacio como las instituciones educativas; se exige aprender en todos los contextos. Por otra parte, el aprendizaje no puede quedar limitado a un determinado periodo temporal en el ciclo vital de la persona. No se puede ya vivir de las rentas de conocimientos adquiridos en los años de formación. Los continuos cambios en todos los niveles conllevan nuevas demandas profesionales y nuevas exigencias personales. Es obligado aprender a lo largo de toda la vida de la persona. La enseñanza-aprendizaje en la universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente. En la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Los aprendizajes necesarios en la

sociedad del conocimiento, como gran reto para nuestro tiempo, se han de construir sobre los siguientes pilares: A) Aprender a conocer, B) Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser, F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir, G) Aprender a enseñar (Delors, 1996; García García, 2006)

A) aprender a conocer

Conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a: los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición. Conocer requiere asimilar información, tener memorias y operar con ellas, realizar procesos, ejercitar procedimientos o estrategias para sacar el mejor partido a lo que se conoce, conocer continuamente más, resolver problemas, tomar decisiones. Pero conocer también requiere motivación, esfuerzo, compromiso, constancia en un proyecto formativo de desarrollo personal y social. Aprender a conocer es una exigencia para responder a las demandas prácticas y profesionales de la sociedad cognitiva; pero también es condición imprescindible para desarrollarse con más plenitud como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida.

La sociedad del conocimiento actual (sociedad de la imagen, es caracterización más propia) está sesgada hacia un tipo de información, la icónica, las imágenes, que si bien conlleva oportunidades, también entraña serios riesgos. Las informaciones en imágenes, con su rapidez, inmediatez, variedad, novedad, atractivo, plantean unas exigencias de procesamiento de información mental diferentes de la información lingüística, propias del texto y discurso. Los formatos multimedia requieren un tipo de atención, concentración, planificación, esfuerzo, distinto del procesamiento de textos, más significativo y profundo. Manejar el mando a distancia de la TV, o el buscador de páginas WEB en el ordenador, es tarea muy distinta a enfrentarse y enfrascarse con la lectura de un libro. La hegemonía de mensajes icónicos en la sociedad de la información puede obstaculizar, paradójicamente, el desarrollo mental de las personas, el pensamiento elaborado, significativo, crítico, creativo, que requiere precisamente la sociedad del conocimiento (Gardner, 2000; Hardgreaves, 2003)

B) Aprender a querer y sentir.

El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias. Más de un 80% de la población adulta considera clave la formación, pero solamente menos de un 25% elabora planes de formación personal y se implican en ellos. La voluntad, el esfuerzo, el compromiso son imprescindibles para alcanzar los proyectos de desarrollo personal y comunitario. Desear, querer, amar lo que se hace es condición obligada para alcanzar buenos resultados. Las motivaciones pueden ser más externas, como el deseo de reconocimiento, prestigio social, recompensas monetarias, etc.; o más internas como el deseo de saber, de realizar bien el trabajo, de superarse. Los seres humanos estamos motivados, interna y externamente, en distintas proporciones según circunstancias. Es preferible que la motivación tenga origen más interno, puesto que las fuentes externas tienden a ser más pasajeras. Las personas automotivadas internamente mantienen los niveles altos, aún cuando las recompensas externas disminuyan o desaparezcan. Una proporcionada combinación de motivación externa e interna es deseable.

Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender y dónde obtener los recursos precisos. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (Csikszentmihalyi, 1998; Seligman, 1999)

C) Aprender a hacer

El curriculum escolar ha puesto tradicionalmente énfasis, cuando no exclusividad, en transmitir conocimientos, prestando menos atención a los procedimientos, las prácticas, los modos de hacer. Pero el saber hacer presenta unas demandas especiales en la sociedad actual. Ya no se trata de especialización profesional, de preparar para una tarea definida y un trabajo profesional estable en el tiempo. Hoy se requiere un continuo aprender a hacer, una adaptabilidad a los contextos tan cambiantes. En la nueva economía, el trabajo está en un proceso que podemos calificar de “desmaterialización”. Cada vez tiene menos que ver con la “materia” como ocurría en sociedades agrarias (cultivar la tierra) o industriales (fabricar objetos), y más con el conocimiento, la comunicación, el asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales.

Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias, más propias de la formación profesional del pasado. La nueva economía exige nuevas competencias. Las tareas industriales en cadena, fragmentadas y repetitivas están dando paso a colectivos de trabajo, grupos de proyecto, satisfacción del cliente, calidad total. Los empleados ya no son anónimos e intercambiables y las tareas se personalizan. Junto a la formación profesional y calificación técnica, se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras (Beck, 2000; Castells, 2000).

D) Aprender a convivir

Aprender a convivir en los diferentes y simultáneos espacios en los que transcurre nuestra vida: nivel familiar, escolar, laboral, sociocultural, es quizá lo más urgente e importante. En la sociedad globalizada y de la información, nos convertimos en observadores impotentes de quienes generan y mantienen los conflictos y la violencia. Los modelos violentos en la familia, escuela, empresa, medios de comunicación de masas, están alcanzando cotas alarmantes. El derecho a la paz se declara prioritario en los comienzos del siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. Es objetivo prioritario de la educación desarrollar la propia identidad a la vez que comprender y valorar la personalidad de los demás. Si la familia, escuela, trabajo, medios de masas fomentan actitudes de respeto, tolerancia se están previniendo comportamientos violentos.

Aprender a convivir es objetivo prioritario en nuestra sociedad, cada vez más multicultural. La inmigración plantea cuestiones de carácter ético y político, de respeto a los valores y cultura de las minorías, a la vez que exigencias de aceptación e integración en la cultura mayoritaria. Pero especialmente exige respuestas educativas apropiadas para los hijos de los inmigrantes y compromete a los profesores, sus valores, actitudes, metodologías y prácticas. La educación tiene una doble misión: mostrar la complejidad y diversidad de la especie humana y, la vez, las semejanzas e interdependencia entre todos los seres humanos. Todas las personas compartimos una estructura mental, unos universales cognitivos, emocionales, lingüísticos, según ponen en evidencia las ciencias cognitivas. Aprender a convivir no es un conocimiento meramente declarativo, sino también y sobre todo procedimental. Es decir, se adquiere practicándolo y exige tiempo y condiciones adecuadas.

El pensamiento crítico, el comportamiento responsable y solidario, la convivencia sólo se alcanza con una metodología de enseñanza-aprendizaje consonante (Morin, 2000; Pinker, 2002; Marina, 2004)

E) Aprender a ser

Ante el siglo XXI, el desafío de la educación no es tanto preparar a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad determinada; sino dotar a cada persona de competencias y criterios que le permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad, que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.

La educación es un viaje interior desde el nacer hasta el morir. El desarrollo del ser humano se ha de dar en todas las potencialidades personales: intelectuales, afectivas, morales, estéticas, sociales; en todos los contextos, de familia, trabajo, ocio; y a lo largo de todas las etapas del ciclo vital. Tal concepto de educación cuestiona la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente o de adultos, entendida ésta como nivelación, perfeccionamiento, promoción o reconversión profesional. La meta deseable de dar más años a la vida y más vida a los años, conlleva una disponibilidad educativa constante, tanto si se trata de brindar nuevas posibilidades educativas, perfeccionar o ampliar la formación profesional, como de satisfacer el deseo de saber, de belleza, de superación personal y autorrealización. La autoestima, la autoeficacia y experiencias de control sobre el medio, el optimismo, la solidaridad, conllevan una vida más feliz (Seligman, 1998; Morin, 2000; Bandura, 2001).

F) Aprender sobre el conocer, querer, sentir y ser

Resulta cuando menos extraño que las personas tengan que conocer tantas cosas sobre el mundo natural y sociocultural (matemáticas, física, química, biología, historia, sociología, economía, etc.) y apenas reciban conocimientos sobre sí mismos, sus pensamientos y sentimientos, sus motivaciones y afectos, en los que están muy interesados. Los conocimientos, las teorías que de la mente se tengan no es una cuestión meramente teórica, sino de extraordinaria relevancia práctica, especialmente en aquellas profesiones (las más en nuestra sociedad de conocimientos y servicios) que tienen que ver con otras personas y sus comportamientos, y por tanto sus pensamientos, sentimientos y motivaciones. Profesores,

psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, etc. perciben, enjuician, valoran y actúan en su práctica profesional desde la teoría de la mente que más o menos explícitamente sostienen. La *Teoría de la Mente* constituye en la actualidad un dominio de investigación en el que confluyen diversas ciencias cognitivas, y que está proporcionando resultados sorprendentes y de extraordinaria relevancia teórica y aplicada (Riviere y Núñez, 1996; García García, 2001, 2005; Gómez, 2007).

La Teoría de la Mente resulta clave para comprender la comunicación interpersonal y la interacción social. El ser humano dispone de unas capacidades mentales, un sistema de conocimientos y procesos de inferencia, que le permite interpretar y predecir la conducta de los demás. En las relaciones interpersonales continuamente interpretamos el comportamiento del otro, suponiendo estados mentales como opiniones, creencias, deseos, intenciones, intereses, sentimientos. Cuando alguien hace algo suponemos que tal conducta se debe a determinados pensamientos, sentimientos o deseos que tiene en su cabeza. Los seres humanos tenemos una Teoría de la Mente que nos permite naturalmente atribuir estados mentales a los demás y a nosotros mismos. Somos animales mentalistas.

Venimos al mundo con un equipaje genético que impone ciertas restricciones y capacidades a las experiencias posibles y a la conformación de nuestra mente. Tales disponibilidades y restricciones versan sobre ámbitos tan diferentes como el mundo social, el medio físico y el lenguaje. No tenemos que aprender que formamos parte de un grupo, el de nuestros semejantes. Es la capacidad innata de reconocer en los demás un conjunto de propiedades físicas y mentales semejantes a las nuestras, lo que nos permite distinguir a nuestros congéneres entre los objetos del mundo. Y en el momento en el que reconocemos a un ser como de nuestra especie, se impone la comunicación con él; primero con la mirada y los gestos, después con el lenguaje. Las recientes investigaciones sobre las Neuronas Espejo resultan espectaculares (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

La mente entendida como un sistema de conocimientos e inferencias merece el calificativo de teoría, puesto que no es directamente observable y sirve para predecir y modificar el comportamiento. En cierta medida se puede comparar con los conceptos y teorías que los científicos emplean para explicar, predecir, y modificar la realidad que estudian. Las teorías de los científicos tampoco son observables. Atribuir mente a otro es una actividad teórica, pues no podemos observar su mente, pero a partir de esa atribución interpretamos sus pensamientos y sentimientos y podemos actuar con él adecuadamente.

Esta capacidad de mentalización tiene una base neuronal determinada y se la considera de carácter modular, similar a la capacidad lingüística, numérica, espacial y musical. E.

Spelke, S. Carey, S. Dehaene y N. Chomsky, han caracterizado estas capacidades básicas como conocimientos nucleares, que subyacen a todo cuanto aprendemos a lo largo de la vida y nos identifican como miembros de una especie. Son universales cognitivos con los que venimos al mundo y se basan en módulos o sistemas neuronales congénitamente dispuestos para formar representaciones mentales de los objetos, las personas, el lenguaje, la música, las relaciones matemáticas, y las relaciones numéricas (Chomsky, 2003; Spitzer, 2005; Pinker, 2007; CERI, 2007). La investigación reciente en determinadas patologías como autismo, síndrome de Asperger, trastorno de personalidad antisocial, ha respaldado la teoría de un módulo defectuoso responsable de la mentalización o empatía. Estudios con tecnologías de neuroimagen están mostrando las áreas cerebrales comprometidas con la Teoría de la Mente o la inteligencia social. Se constata que las tareas que conllevan suponer intenciones, creencias y deseos en otras personas activan especialmente tres regiones claves de lo que podemos caracterizar como cerebro social: la corteza prefrontal medial, la circunvolución temporal superior y la amígdala. El autismo como ceguera de la mente, déficit en la capacidad de empatía, incapacidad congénita para atribuir mente a los demás, se explica como alteración en los módulos del cerebro social (Frith, 2004; Baron -Cohen, 2004)

La Teoría de la Mente, la capacidad mentalista es condición necesaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente cuando se trata de enseñanza explícita. En la enseñanza tenemos un objetivo: cambiar la mente del otro, sus pensamientos, sentimientos y comportamientos; procuramos transmitir algo que consideramos valioso y de modo que el alumno lo pueda asimilar. Y para ello el profesor tiene que ponerse en la mente del alumno, inferir su nivel de conocimientos, sus preocupaciones e intereses, suponer lo que el alumno ya sabe, y lo que quizá desee saber. En la enseñanza ponemos en juego un conjunto de estrategias para lograr una comunicación eficaz: queremos llamar la atención del alumno en nuestro mensaje, porque lo consideramos importante; utilizamos variados recursos para hacerlo de forma interesante; sobre la marcha continuamente hacemos inferencias sobre si entienden e interesa; introducimos modificaciones en el curso de la acción para mejorarla; nos sentimos más o menos satisfechos con lo realizado. La capacidad para interpretar adecuadamente la mente del alumno y actuar en consecuencia resulta esencial en la tarea de profesor.

G) Aprender para enseñar

En correspondencia con estas demandas de tipos de aprendizajes, los profesores debemos desarrollar las competencias correspondientes, que también podemos agrupar en las

siguientes categorías: *Conocer*: conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural; las disciplinas del currículo; competencias cognitivas. *Hacer*: conjunto de procedimientos y estrategias; competencias procedimentales. *Querer*: motivación, compromiso, esfuerzo; competencias afectivas. *Convivir*: capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos; competencias comunicativas. *Ser*: desarrollo del profesor como persona; responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad; competencias metacognitivas y personales (Delors, 1996; Tuning, 2003; García García, 2006).

Aprender sobre el conocer, querer, sentir, actuar resulta de gran relevancia práctica para el profesor, cuyo quehacer exige continua relación con otras personas, con otras mentes, pensamientos, sentimientos y comportamientos. Para mejorar la práctica docente hacia una enseñanza y aprendizaje de más calidad es preciso que los profesores prestemos especial atención a nuestra mente, nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos, a la vez que nos interesamos en la mente de nuestros alumnos. En la relación educativa aprenden y enseñan profesores y alumnos. Unos y otros desarrollan competencias de carácter cognitivo, comunicativo, afectivo, personal y social. El desafío es interno, personal de cada uno de nosotros: la necesidad de educarnos para educar, de cambiar nuestra mentalidad, nuestra forma de pensar, sentir y comportarnos.

El objetivo principal de la educación es promover el desarrollo personal de los alumnos, en todas sus capacidades mentales: cognitivas, afectivas, morales y sociales, en la confianza y expectativa optimista de conseguir, además de vidas personales más realizadas, una sociedad cada vez más justa y solidaria. El compromiso del profesor, su responsabilidad fundamental está en disponer y proporcionar a todos sus alumnos los recursos y oportunidades más idóneas, para que puedan asimilar los diversos tipos de aprendizajes, consciente de que el propio alumno es el responsable principal de su propia formación. La educación debe proporcionar las bases y recursos para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: el mundo físico, el mundo biológico, el mundo de las personas, el mundo de las tecnologías, y el mundo personal (Gardner, 2001). Cuando mencionamos *los diversos tipos de aprendizajes* nos referimos a los aprendizajes de los conocimientos propios de las diferentes materias y áreas disciplinares; pero también a los aprendizajes de procedimientos y estrategias; los aprendizajes para la convivencia, para el desarrollo personal, cognitivo, afectivo, moral y social; los aprendizajes para desarrollar la autonomía, la autodisciplina y el equilibrio emocional. Lo que anteriormente sintetizamos como: aprender a conocer, querer, sentir, hacer, convivir, ser, y aprender sobre el conocer, querer y sentir.

La profesión de profesor exige, según hemos comentado, conocimientos de distintas ciencias y saberes, además de un dominio en habilidades y técnicas para enseñar lo que se sabe. Pero ser profesor requiere unas competencias o disposiciones más básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos. Y el desarrollo personal de los alumnos es un desarrollo integral, por cuanto comprende un desarrollo moral, además de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Para propiciar tal desarrollo en los alumnos es preciso que el profesor cuide especialmente su desarrollo personal, su equilibrio emocional y su integridad moral (Carr, 2005; Marchesi, 2007).

Procurar el propio equilibrio emocional, bienestar, la satisfacción con la profesión, incluso la felicidad, es condición vital para el profesor. Pero no resulta fácil, dadas las condiciones conflictivas del ejercicio profesional y las múltiples causas de malestar para el docente (García García, 1996). Si bien como ciudadanos tenemos derecho a verlo todo de color negro, escribe Savater (1997), como profesores, como educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para ejercerla. Sentirse comprometido con un proyecto personal que se estima valioso, verse con recursos y competencias para afrontarlo, valorar logros y éxitos razonables en su quehacer, son componentes de la vivencia de bienestar y hasta de felicidad, que en cierta medida y en determinados tiempos, al menos, han de estar presentes en la profesión docente. Promover estados mentales de bienestar y felicidad es el propósito de la Psicología Positiva, que se orienta a desarrollar las potencialidades y fortalezas humanas que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, solidarios, optimistas. Seligman finaliza su libro *La auténtica felicidad* afirmando que una vida plena y significativa consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características, utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos para encontrar así un sentido a la existencia (Csikszentmihalyi, 1998; Seligman, 2003)

Un buen profesor, un profesor competente ha de disfrutar de una relativa satisfacción con y en su profesión. No es posible aspirar a una educación de calidad sin un estado de razonable bienestar personal. Estas vivencias y sentimientos positivos de equilibrio, de flujo, de felicidad dependen de múltiples variables intra y extra-profesionales. Juegan un papel crítico las experiencias vividas en otros contextos como el familiar, económico, social; los proyectos de vida, los valores y metas; la personalidad del profesor. Está también el

momento en su ciclo vital y profesional, desde los años de antigüedad hasta las condiciones de salud. En ocasiones las emociones negativas, las frustraciones acumuladas, los fracasos y desilusiones, tanto en la vida profesional como en la personal apenas obstaculizan la razonable satisfacción en la actividad docente; como si el profesor hubiera sido capaz de elaborar una coraza protectora ante las condiciones tan adversas, y pudiera desarrollar una adaptación positiva a pesar del contexto de riesgo en el que se desenvuelve. El profesor sigue animoso, comprometido. Otros profesores, por el contrario, se desaniman, se desmoralizan, se vienen abajo, incapaces de afrontar con expectativas de éxito las condiciones conflictivas de su quehacer profesional. También en estos casos las variables extra-profesionales están muy presentes.

En nuestra sociedad, en tiempos de premura, agobios y conflictos, pararse a pensar, a reflexionar, es un buen procedimiento para desarrollar estrategias protectoras que posibiliten mantener el ánimo y la moral en la tarea de educar. Asimismo, mantener las relaciones positivas con amigos y compañeros; implicarse en proyectos de investigación e innovación; cuidar la propia salud y bienestar frente a riesgos y amenazas varias; descubrir algunos momentos de plenitud en nuestra vida, también en la profesional, es el mejor seguro contra la apatía y el malestar y condición necesaria para aspirar a una educación de calidad, que promueva el desarrollo personal de nuestros alumnos y el progreso social en una sociedad cada vez más justa.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (2001) *Autoeficacia*. Madrid: Alianza.
- Baron-Cohen, S (2004). *La gran diferencia: Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona: Amat Editorial.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- CERI (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OCDE.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Frith, U. (2004): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- García García, E. (1996). Estrés, profesión docente y personalidad del docente. *Ansiedad y Estrés*. 2 (2-3). 245-260.
- García García, E. (2001). *Mente y Cerebro*. Madrid: Síntesis.
- García García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Educación Desarrollo y Diversidad*. 8, 1, 5-54.
- García García, E. (2006). Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento. En R. Mejía (Coord.). *Educación, Globalización y Desarrollo Humano*. Santo Domingo, RD: Editora Buho.

- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- Hardgreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Berkshire: Open University Press.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO
- Pinker, S. (2002). *The blank Slate*. New York: The Penguin Group.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Riviere, A. y Núñez, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las Neuronas Espejo*. Barcelona: Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Seligman, M. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ed. Vergara.
- Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003). *Informe final*. Bilbao: Univ. Deusto.