

# LA PSICOLOGIA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES Y LA INVESTIGACION E INNOVACION CURRICULAR

Maureen Pope  
Dpto. de Estudios sobre la Educación.  
Universidad de Surrey Guilford, U.K.

## **Resumen:**

La Teoría de Kelly hace mucho hincapié en la necesidad de reconocer que los sistemas individuales de construcción de conceptos están siempre potencialmente abiertos al cambio. Estas «formas de ver las cosas» son asimilables a anteojeras que, al ser conscientes de que se las lleva, pueden cambiarse, cambiarles el color, alterar la focal, etc. Esta comunicación entresaca algunas de las premisas más importantes de la Teoría de Kelly, que creo pueden ser especialmente interesantes para los educadores. En particular sus metáforas básicas y los corolarios de individualidad, organización, fragmentación y social serán examinados, y subrayadas sus implicaciones en terrenos como el del desarrollo conceptual, diseño del currículo, metodología didáctica y desarrollo del staff. Las estrategias terapéuticas utilizadas por Kelly y relacionadas con su posición teórica serán analizadas en razón a su posible aplicación a situaciones didácticas.

La posición epistemológica de Kelly sobre la «alternancia constructivista» sostiene que las personas se explican a sí mismas, a su entorno y a los hechos posibles de su futuro, construyendo modelos ficticios y evaluándolos según criterios personales, por la predicciones que han tenido éxito y su control de los hechos por este modelo. Rechaza una visión absolutista de la verdad y enfrenta su opinión con la del «Acumulativismo Fragmentalista», según el cual la noción de conocimiento es la de una colección creciente de «pepitas de verdad». Kelly dice que las teorías son hipótesis creadas por hombres y que pueden que encajen en ellas todos los hechos conocidos en un momento dado, pero que, eventualmente, pueden aparecer aspectos impredecibles y ser reemplazadas por una «teoría mejor».

Kelly acentúa el que las personas tienen la potencialidad de poder construir su entorno de infinitas formas, dependiendo de su imaginación y de la valentía de su experimentación. Kelly no niega la importancia de las experiencias tempranas ni la de las circunstancias, pero sugiere que para entender a la gente es mucho más importante el saber cómo piensa de su situación actual, a saber, sus constructos hipotéticos espontáneos, que el saber cuáles fueron sus experiencias de la niñez o en qué circunstancias ambientales está inmerso actualmente.

Llevando más lejos su filosofía de la alternancia constructivista, Kelly era sensible a los posibles problemas vinculados a la naturaleza relativista de esta teoría. Cuando escribía, filósofos como Popper, Kuhn y Lakatos no habían tenido aún el impacto en el pensamiento científico que estos teóricos tienen hoy. La relatividad del conocimiento recibía poca atención. Como Kelly apuntaba, las personas, como los científicos de su momento, pueden encontrar difícil el aceptar que sus modelos personales no son el mundo tal y como es, sino sólo realidades construidas y que no están sólidamente basadas en verdades absolutas. Cuando se encuentran con el desafío de la alternancia constructivista, las personas pueden no querer aceptar la responsabilidad que conlleva el convencimiento de que son *ellas* las que construyen sus propias ideas sobre el mundo. Para la mayoría, es mucho más aceptable el creer que sus ideas les son impuestas por «las cosas tal y como son». En su psicoterapia Kelly tiene que llevar poco a poco a sus clientes al reconocimiento de su papel en esta construcción y a la aceptación de su propia responsabilidad en el cambio.

## EL ALUMNO AL CONSTRUIR

Hoy en día la mayoría de los educadores apoyan un movimiento hacia el análisis de los contenidos del currículo y de su secuenciación que haga recaer la mayor parte de la atención sobre la comprensión de la experiencia espontánea de los conceptos de los alumnos dentro de la clase y de cómo éstos pueden cambiarse. Driver (1982, 75) sugiere que «quizás tengamos que prestar mucha más atención a las ideas espontáneas del alumno y a cómo cambian que la que damos a la estructura de la enseñanza del conocimiento».

El tema de la importancia de las ideas espontáneas de los alumnos también se ha tomado en los acercamientos contemporáneos a las técnicas de estudio. Gibbs (1979, 1981) enfatiza la necesidad para los estudiantes de ser conscientes de *sus propias* estrategias de estudio a fin de que cualquier cambio en las actitudes hacia el estudio pueda tener lugar.

Anota:

«Kelly ... enfatiza la importancia vital para las personas de sus formas espontáneas de entender el mundo. No pueden enfrentarse a arrojar por la ventana sus constructos establecidos, por un capricho, ni siquiera el tenerlos seriamente dañados... Entonces, en la práctica, el enfrentar a los estudiantes con modelos bien pulidos conteniendo «buenos» hábitos de estudio puede no ser una forma de llegar a buenos resultados, mientras que los modelos presentados puedan no *representar alternativas reales para muchos estudiantes*. El salto entre las ideas existentes y las recomendaciones puede ser demasiado grande. Creo que los «los libros de recetas» de hábitos de estudio *no están orientados a tener lo suficientemente en cuenta la variedad de métodos que los estudiantes están*

*limitados a desarrollar...* ¿No será posible que los estudiantes puedan llegar a analizar por sí mismos las limitaciones de sus propios hábitos de estudio? ¿No pueden seleccionar y experimentar con nuevas *alternativas* de manera que las nuevas actitudes se asimilen a formas preexistentes de estudio, tomando sólo aquellos aspectos que les sean relevantes personalmente de estas alternativas y rechazando el resto?».

(Gibbs 1979, pág. 65-66, subrayado propio)

Marshall y Rowland se hacen eco de muchas de las ideas expresadas por Postman y Weingartner (1971) y Feyerabend acerca de una aproximación crítica al conocimiento:

«Las mentes de los «estudiantes» son como recipientes que hay que rellenar».

«La educación es preparar, ajustar, ese instrumento que es la mente».

«El conocimiento debe constituirse, ladrillo a ladrillo».

Estas son algunas metáforas usadas comúnmente para describir la educación formal. Pero estas metáforas describen a la educación como algo definido y conscrito, más que como un proceso de crecimiento y cambio... En el núcleo de todo nuestro aprendizaje significativo, formal e informal, están las preguntas que nos hacemos acerca de quién somos y de qué necesitamos saber:

Esta preocupación por el aprendizaje que va más allá de los límites de lo habitual es reiterada por Novak y Gowin (1984 pág. VI) «la psicología conductista, y la mayor parte de la ciencia del conocimiento» popular, omite la importancia de los sentimientos. La experiencia humana incluye no sólo pensamiento y actividad sino también sentimientos, y es sólo cuando los tres aspectos son considerados simultáneamente cuando los individuos pueden ser potenciados a enriquecer el significado de su experiencia. Nos hemos encontrado repetidas veces en nuestra investigación con que las prácticas educacionales no llevan a los alumnos a captar el sentido de las tareas de aprendizaje suelen fallar usualmente en darles confianza en sus habilidades y no hacen nada por afianzar su sentido de dominio de los hechos. Mientras que los programas de *enseñanza* pueden llevar a modelos deseados como el resolver problemas de matemáticas o deletrear correctamente, los programas de *educación* deben proveer a los alumnos de las bases del entendimiento de por qué y cómo su conocimiento se relaciona con lo que ya conocían anteriormente y darles la seguridad afectiva de que tienen la capacidad de usar estos nuevos conocimientos en contextos diferentes».

Hay ahora un creciente interés acerca de los pensamientos de los maestros sobre su destreza, su conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin 1984) y *sus epistemologías personales* (Pope y Scott 1984). Se lleva a los maestros a plantearse las «metáforas por las que viven» (Lakoff y Johnson 1980). El práctico que reflexiona (Schon 1983) necesita hacerlo críticamente sobre el sentido de sus actos para mejorar su práctica profesional. La Alternancia Constructivista es una visión del conocimiento y la acción que lleva al reconocimiento de que, si las prácticas deben cambiar, los maestros deben de examinar algunas de sus *creencias* fundamentales. Así como los alumnos pueden ser reticentes a construir de nuevo, los maestros pueden encontrar peligroso el examen de sus constructos espontáneos, especialmente si de este examen se deduce que se precisan cambios. Por peligroso y revolucionario que ésto sea, algunos equipos de apoyo a los educadores lo ven como un camino a motivar a los educadores a que la educación cambie a ser una experiencia positiva para el alumno y el maestro.

## **FUNCIONAMIENTO CONCEPTUAL: METAFORA FUNDAMENTAL DE KELLY**

Contra el telón de fondo de la epistemología de Kelly su teoría se desarrolla elegantemente en un postulado y once corolarios.

Ahora prestaré atención a algunos de éstos y sugeriré implicaciones para la educación. El postulado fundamental afirma:

«Los procesos de la persona se canalizan psicológicamente por la manera en que ésta prevé los hechos».

Kelly ha tomado como suya la metáfora fundamental del «hombre científico». Nos invita a contemplar la posibilidad de que el mirar a las personas *como si* fueran científicos

—a saber, valorar su aspecto «cuasi-científico»— pueda aportar luz sobre el comportamiento humano.

Así la persona-científica el científico-persona están inmersos ambos en procesos de observación, interpretación, predicción y control. De acuerdo con Kelly, cada persona erige para sí un modelo representacional del mundo que le capacita para elaborar un curso de su conducta en relación a éste. *Este modelo está sujeto a continuos cambios* a partir del momento en las construcciones de la realidad son constantemente comprobadas y modificadas a fin de permitir mejores previsiones en el futuro. Así para Kelly, el cuestionamiento y la exploración, revisión y reemplazo a la luz de los errores en la previsión que son características de la teorización científica, es precisamente lo que cualquier persona hace en su intento de prever los hechos. Así como los científicos experimentales deben diseñar sus experimentos sobre hipótesis contrarias, cada uno de nosotros debemos diseñar nuestras exploraciones diarias de la vida sobre hipótesis contrarias que forman parte de nuestros sistemas de constructos de nuestras «visiones del mundo». Las personas pueden ser contempladas como científicos, constantemente experimentando con sus definiciones de la existencia.

Para Kelly la persona con capacidad de anticipar los hechos de manera exitosa puede construir un sistema de constructos «coherente» y si mantiene una visión abierta del mundo, el crecimiento conceptual y personal le es viable. De todos modos, sus clientes eran la evidencia de que los intentos de las personas de cambiar su construcción/anticipación de los hechos era muy a menudo un problema traumático. El postulado fundamental de la teoría de Kelly afirma que la conducta de una persona en el presente está determinada por la manera en que ésta anticipa los hechos futuros. Esta anticipación necesita del uso de los constructos personales. Kelly asimilaba el *constructo personal* a una hipótesis que se erige para considerar las experiencias presentes y prever hechos (construcción de teorías) y también para asegurar la exactitud de previsiones previas sobre los hechos antes de que éstos ocurran, comprobando o invalidando de este modo su eficacia predictiva (comprobación de teorías).

Los constructos no existen aislados, sino agrupados jerárquicamente; algunos tienen posiciones subordinadas y otros superiores dentro del sistema. Esto es una implicación del corolario de Organización de Kelly, que afirma que «Cada persona hace evolucionar de forma característica, por su eficacia en la predicción de los hechos, un sistema de construcción que mantiene relaciones jerárquicas entre sus constructos».

Es fundamental en la idea de Kelly el que el cambio es un aspecto inevitable del funcionamiento humano y el uso que hace del término *evolucionar* en su corolario de organización es para acentuar su idea de que esta organización no es una entidad estática sino que los constructos están en un constante estado de movimiento y, por lo tanto, abiertos al cambio.

Una asunción clave dentro de la teoría de la construcción de la personalidad de Kelly fue su Corolario de la Individualidad:

«Las personas se diferencian unas de otras por su construcción de los hechos».

Este tema central subyace en toda su teoría y hace gran énfasis en la unicidad del sistema de constructo de las personas. Para Kelly es presuntuoso el asumir que otra persona pueda tener las mismas ideas que alguien, o algunos, que hayan experimentado aparentemente el mismo conjunto de hechos. Los constructos pueden diferenciarse por su foco, rango, *permeabilidad*, por su posición dentro del esquema jerárquico ordenado y por la intensidad de sus relaciones con otras partes del sistema. Estos aspectos formales de la naturaleza de los constructos afectará al contenido y a la estructuración del sistema personal de tal forma que, tomado en su conjunto, cada uno de nosotros está muy cerca de poseer un sistema original. La esencia del trabajo clínico de Kelly era ayudar a la persona a articular al menos una parte de sus construcciones individuales.

## **CAMBIO CONCEPTUAL: CAMBIANDO LAS ANTEOJERAS**

El Corolario Social de Kelly implica la necesidad de llegar a una comprensión de la conceptualización espontánea del niño. Sus corolarios de individualidad y de organización

nos alertan de la necesidad de asumir que estas concepciones son parte de lo que será un sistema de constructos idiosincrática con significado personal, organizado dentro de un sistema jerárquico. Centrándonos en las nociones de cambio conceptual, dos corolarios más deben de ser introducidos, los llamados de Fragmentación y de Modulación.

La naturaleza de las relaciones entre los constructos dentro del sistema conceptual personal era vista por Kelly de esta forma: donde existían incompatibilidades o incoherencias entre los constructos éstas se minimizaban al máximo mientras se retenía la máxima potencialidad de elaboración para el sistema. Esto es, cada uno de los grupos (clusters) (y hay muchos) representan campos de sentido coherentes que una persona usa para explorar o explicar unos resultados o experiencias. Argumentaba que las formas en las que el sistema personal de alguien puede cambiar no son aleatorias o ad hoc, sino que ellas mismas forman parte de un sistema regulado de cambio. Cada sistema (o campo de sentido) forma parte de un sistema personal global que no sólo mantiene la cohesión entre todos los subsistemas, dentro de una jerarquía global, sino que también regula el proceso de cambio dentro de estos campos. El que una persona cambie o no sus constructos depende de la permeabilidad de éstos, el éxito o no de las previsiones establecidas por los constructos y la extensión del cambio dependerá de la naturaleza de las interrelaciones establecidas entre los constructos y de su posición dentro del repertorio de la persona. De este modo los Corolarios de Fragmentación y de Modulación están íntimamente ligados al Corolario de Organización.

*El Corolario de Modulación establece:*

«La variación dentro del sistema de construcción de una persona está limitada por la permeabilidad de los constructos dentro de cuyo rango de conveniencia permanecen las variables».

El sistema de construcción del que se habla aquí es el completo de la persona. Kelly le da un significado especial al término permeabilidad, por el que entiende el grado de apertura al cambio del potencial de aceptación de nuevos rasgos. Dijo:

«Lo que se quiere decir con permeabilidad no es la plasticidad del constructo en sí, o su capacidad de cambio dentro de sí, sino su capacidad de ser usado como una referencia para nuevos hechos y de aceptar construcciones subordinadas dentro de su rango de conveniencia».

(Kelly, 1970a, pág. 19)

Si algunas partes del sistema personal son impermeables, entonces estas partes serían resistentes a los cambios, estas estructuras «rechazarían los elementos por su novedad». La resistencia al cambio podría ser también el resultado de lo que Kelly denominaba «Hostilidad». Como sugiere Fransella (1980) cuando nuestro experimento personal falla, una de las formas de encajarlo es negar la invalidación.

La noción de Kelly de «rango de conveniencia» también necesita de comentario. Tanto a los constructos como a los sistemas de constructos se les asigna una esfera de aplicación limitada. Algunas de las consecuencias de los hechos pueden no ser contempladas por un constructo porque para él es una forma inapropiada de ser examinada. El sistema es neutral con respecto a ellas, están fuera de su rango de conveniencia.

Como Werner (1957) Kelly vio el desarrollo conceptual como un proceso evolutivo-que implica la diferenciación progresiva de las estructuras conceptuales (grupos de constructos) hacia subestructuras independientemente organizadas y la integración jerárquica de estas subestructuras en niveles cada vez más altos de abstracción. La diferenciación funcional de las estructuras amplía el «rango de conveniencia» de un sistema de constructos individual. De todas formas, la integración jerárquica de estas subestructuras diferenciadas es necesaria a la integridad del sistema de constructos de la persona. Tener una metateoría da ligazón a un gran número de mini-teorías, lo que permite al individuo una mayor cantidad de referencias cruzadas de las que haría dentro de un sistema muy diferenciado. Bruner (1977) ve lo anterior como un aspecto esencial del desarrollo de la inteligencia.

*El Corolario de Fragmentación* sugiere que una persona puede utilizar subsistemas de forma sucesiva siendo incoherentes. Así dijo:

«Una persona puede usar sucesivamente una variedad de subsistemas de construcción que son incompatibles interferencialmente los unos con los otros».

Claramente algunos individuos pueden tolerar un mayor número de incoherencias en su sistema de constructos que otras, pues esta tolerancia en sí misma está en función de la permeabilidad del sistema global, superior.

De todas formas, mientras que un funcionamiento cognitivo adecuado requiere la integración dentro del despliegue de los constructos superiores, la diferenciación, la incoherencia o la *fragmentación*, pueden tener sus ventajas. Kelly (1955) sugiere que una de las implicaciones de su Corolario de Fragmentación es que la alternancia constructivista puede ensayar nuevas hipótesis sin tener por qué descartar las hipótesis/constructos anteriores. Los constructos son hipótesis y podemos mantener unidos, al mismo tiempo, constructos incompatibles. Kelly veía esto como una capacidad del pensamiento humano que era especialmente notable en los niños.

## CONSTRUCTIVISMO Y DESARROLLO DEL MAESTRO

En el trabajo de investigación y desarrollo con los maestros se está usando cada vez más ideas constructivistas. Mancuso y Eimer (1982) sugieren que:

«Un estudio del proceso de formación de las metáforas promete proveer de intuiciones especiales para aquél que quiera usar concepciones constructivistas para explicar la conducta humana».

Munby (1985) y Denicolo (1985) han explorado ambas las metáforas usadas por los maestros. Munby (1985) analizó las transcripciones de los maestros y enfatizó la necesidad de descubrir «algo acerca de las creencias de los maestros sobre el conocimiento desde la perspectiva de los mismos maestros» (pág. 1). Dio ejemplos como éstos:

«Sólo se sientan y reciben información, afortunadamente de esta forma sus mentes están limpias de cualquier pensamiento que bloquee lo que se supone que debe de estar pensando» Reconocemos aquí la metáfora de la mente como una vasija a llenar» (pág. 2).

Ben-Peretz, trabajando dentro de la tradición constructivista (específicamente Kellyniana), desarrolla un amplio programa de investigación y desarrollo dentro de la Universidad de Haifa, donde se han explorado los constructos que los maestros tienen sobre las materias del currículo, las formas de interpretación de éste y la adaptación de los currículos renovados. Anotó que:

«Investigar el pensamiento de los maestros dentro de la trama de la teoría de construcción de la personalidad puede tener repercusiones prácticas. Hacer a las personas conscientes de sus propios procesos de construcción de modelos y procesos juega un importante papel en posibilitarles el cambio, esto es, en aprender. Por lo tanto, la participación en la investigación puede devenir un proceso educativo para los maestros. Más aún, talleres y ejercicios para identificar los constructos personales deberían de formar parte de la preparación y reciclaje profesional de los maestros».

(Ben-Peretz 1984, pág. 106)

«Los maestros están, por la propia naturaleza de su profesión, en una situación de constante previsión de hechos y de comprobación de estas previsiones. Este proceso de comprobación de previsiones, intentando validar tramas de constructos idiosincráticas, constituye el aprendizaje del maestro en el contexto de su profesión».

(Ben-Peretz 1984, pág. 104)

## NUESTRO RETO: UNA POSTURA REFLEXIVA

Esta comunicación ha intentado compartir con el lector algunos de mis constructos sobre la importancia de la Psicología de la Construcción de la Personalidad. Al final del libro de Pope y Keen publicado en 1981 se decía lo siguiente:

«Pensamos que los individuos y grupos que trabajan en una situación educacional evolucionan hacia una construcción particular de la educación dentro de la que operan y

que muchas ideas diferentes de qué es la educación y de cómo debería de ser deben de coexistir y de hecho coexisten. Nos parece que el problema surge cuando un individuo o grupo operan con su conjunto de ideas, e intentan imponer o comunicar estas ideas a los otros sin valorar o entender las ideas que los demás tienen sobre un sistema o conjunto de ideas alternativo».

Sugeriríamos que cada uno de nosotros debe, de cuando en cuando, reflexionar sobre cuáles son nuestras construcciones sobre educación y lo ampliamente que llegamos a entender la posición de los otros con los que interaccionamos. Nos parece que es un mensaje central del trabajo de Kelly e importante para aquéllos que desean un proceso educativo democrático y efectivo».

(Pope y Keen 1981, pág. 163)

A esto es a lo que yo quiero ayudar.

## BIBLIOGRAFIA

- BEN-PERETZ, M. Kelly's theory of personal constructs as a paradigm for investigating teacher thinking. In Halkes R & Olson J. (Eds). *Teacher Thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1984.
- BRUNER, J. *The process of education*. New York: Harvard University Press, 1977.
- CONNELLY, M. and CLANDININ, J. Personal practical knowledge at Bay St. School: ritual personal philosophy and image. In Halkes R & Olson J (Eds). *Teacher Thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1984.
- DENICOLO, P. Figurative Language: an investigation of its value in the teaching and learning of chemistry. Unpublished PhD thesis. Guildford: University of Surrey, 1985.
- DRIVER, R. Children's learning in science. *Educational Analysis*, 4, 2, pp. 69-79, 1982.
- FEYERABEND, P.K. How to defend society against science. *Radical Philosophy*, pp. 3-8, Summer 1975.
- FRANSELLA, F. Man-as-scientist. In Chapman, A.J. and Jones, D.M. (Eds). *Models of man*. Leicester: British Psychological Society, 1980.
- GIBBS, G. *Learning to study*, Milton Keynes: Open University, IET, 1979.
- GIBBS, G. *Reaching students how to learn*. Milton Keynes: Open University Press, 1981.
- KELLY, G.A. *The psychology of personal constructs*, 1 and 2, New York: W.W. Norton & Co. 1955.
- KELLY, G.A. A brief introduction to personal construct theory. In Bannister, D. (Ed) *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press, 1970a.
- KELLY, G.A. Behaviour as an experiment. In Bannister D (Ed). *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press, 1970b.
- KELLY, G.A. Autobiography of a theory. In Maher (Ed). *Clinical Psychology and Personality: the selected papers of George Kelly*. N.Y. Wiley, 1969a.
- KELLY, G.A. Ontological acceleration. In B Maher (Ed). *Clinical Psychology and Personality: the selected papers of George Kelly*. N.Y. Wiley, 1969b.
- LAKATOS, I Falsification and the methodology of scientific research programmes. In Lakatos, I and Musgrave, A (Eds) *Criticism and the growth of knowledge* Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- MANCUSO, J. and ADAMS-WEBBER, J. (Eds) *The construing person*, N.Y.: Praeger Publishers, 1982.
- MANCUSO, J. and EIMER, B.N. Filling things into sorts. In Mancuso J and Adams Webber, J. (Eds) *The construing person*, N.Y.: Praeger Publishers, 1982.
- MARSHALL L. and ROWLAND, F. *A guide to learning independently* Milton Keynes: Open University Press, 1983.
- MUNBY, H. Metaphor in the thinking of teachers: a qualitative study. Paper presented at the Annual Conference of the Journal of Curriculum Theorising. Dayton, Ohio, October 1984.
- NOVAK, J. and GOWIN, B. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



- POPE, M.L. and KEEN, T.R. *Personal construct psychology and education*. London: Academic Press, 1981.
- POPE, M.L. and SCOTT, E.M. Teacher's epistemology and practice. In Halkes, R and Olson, J. (Ed) *Teacher Thinking*, Lisse: Swets and Zeitlinger B.V., 1984.
- POSTMAN, N. and WEINGARTNER, L. *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin, 1971.
- SCHON, D. *The Reflective Practitioner*. N.Y.: Basic Books, 1983.
- WERNER, H. *Comparative psychology of mental development* (3rd Ed). N.Y.: International Universities Press, 1957.