

## La enseñanza de la sabiduría en la educación secundaria Teaching wisdom in secondary school

*It's clear that students are getting smarter, learning more all the time.  
It's just as clear we are not making strides in teaching them  
more wisdom or better ethics. We should.*  
R. Sternberg, 2013

Pedro González Leandro y Lidia Cabrera Pérez  
Universidad de la Laguna (España)

### Resumen

En todas las sociedades, el saber ha estado constituido por el conocimiento científico (académico) y otro conocimiento de vida, basado en habilidades sociales, normas éticas y valores para el comportamiento equilibrado y juicioso. Este conocimiento de vida forma parte de la característica humana más excelsa: la sabiduría, considerada una integración perfecta entre conocimiento y carácter o entre mente y virtud. En contra de la creencia popular, se ha mostrado que la inteligencia por sí misma no es suficiente para que una persona obtenga sabiduría o sea exitosa en la vida, tampoco la edad o la experiencia. Sería un conjunto de inteligencia, conocimiento, experiencia y compromiso con el bien común. Sobre los hallazgos de varios autores que han mostrado a la adolescencia como una etapa ideal para el aprendizaje de la sabiduría, en este estudio se hizo un análisis de contenido de los currículos de enseñanza secundaria, derivados de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), para averiguar qué contenidos relacionados con sabiduría se enseñan en la escuela. Para ello se construyó una parrilla de análisis con 20 marcadores, representativos de las principales teorías que estudian científicamente la sabiduría. Los resultados obtenidos mostraron que la presencia de sabiduría en los currículos vigentes es insuficiente, a pesar de que la evolución en los últimos diez años ha sido positiva. Concluimos que la enseñanza de la sabiduría en la educación secundaria se aborda de forma muy parcial e inadecuada, por lo que es de gran importancia promocionar su enseñanza, a la vez que incluir el desarrollo de competencias de mentoría en sabiduría en la formación del profesorado.

Palabras clave: Sabiduría, enseñar sabiduría, educación secundaria, currículo, inteligencia académica.

Cómo citar este artículo: González Leandro, P. y Cabrera, L. (2019). La enseñanza de la sabiduría en la educación secundaria. *Escritos de Psicología*, 12, 9-19.

Correspondencia: Pedro González Leandro. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología. C/ Prof. José Luis Moreno Berra, s/n. Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología y Logopedia. Apartado 456. 38200 San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: pleandro@ull.edu.es. E-mail de la coautora: dcabrera@ull.edu.es.

### Abstract

In all societies, knowledge has been based on scientific knowledge (academic) and other knowledge of life, based on social skills, ethical norms, and values for balanced and judicious behavior. Such knowledge of life is part of the most sublime human characteristic — wisdom — which is considered to be a perfect blend of knowledge and character or of mind and virtue. Contrary to popular belief, it has been shown that intelligence, age, and experience by themselves are insufficient for a person to obtain wisdom or to be successful in life. What is needed is a combination of intelligence, knowledge, experience, and commitment to the common good. The present study was based on the findings of several authors who have shown that adolescence is an ideal stage for learning wisdom. Thus, we conducted a content analysis of the secondary school curricula, derived from the Organic Law of Education (LOE) and the Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE), to identify any wisdom-related content taught in schools. We constructed an analysis grid with 20 markers that were representative of the main scientific theories used to study wisdom. The results show that wisdom is underrepresented in current curricula, even though its evolution within the curricula has been positive over the last 10 years. We suggest that the teaching of wisdom in secondary schools is both fragmentary and unsuitable, and thus it is relevant to promote its teaching and to train teachers in mentoring skills in wisdom.

Key Words: Wisdom, Teaching for wisdom; Secondary school; Curriculum; Academic intelligence.

## Introducción

La sabiduría siempre se ha considerado "... una integración perfecta, quizás utópica, entre conocimiento y carácter o entre mente y virtud" (Kunzmann y Baltes, 2005, p. 110). Los investigadores que han estudiado, científicamente, la psicología de la sabiduría coinciden en que es una dimensión compleja y difícil de operacionalizar. En un primer acercamiento podríamos decir que las personas con niveles altos en sabiduría se distinguirían por, entre otras características: conocer perfectamente cuáles son sus debilidades y sus fortalezas (se conocen a sí mismos) (Csikszentmihalyi y Nakamura, 2005); ser conscientes de las ambigüedades y las incertidumbres de muchas situaciones de la vida, así como de contemplar la posibilidad de afrontarlas con éxito (Baltes, Glück y Kunzmann, 2002); orientar su conocimiento, tanto el tácito como el explícito, hacia el bien común (razonamiento ético), equilibrando intereses personales, interpersonales y comunitarios (Sternberg, 1990, 2012); y presentar una actitud y un comportamiento de compromiso activo con el bien común (Bassett, 2011)<sup>1</sup>.

Tradicionalmente, tanto en círculos legos como cultos (González Leandro, Asef y Pelechano, 2017), se ha considerado a la sabiduría como una categoría de excelencia, con valor casi dicotómico (se es sabio o no). Esta visión de la sabiduría tiene (al menos parcialmente) incluso su versión científica, en uno de los grupos de investigación más relevantes, que más se ha distinguido por la operacionalización científica de la sabiduría: el Grupo de Berlín o Paradigma de Sabiduría de Berlín (Baltes y Staudinger, 2000), que defiende dos categorías, en base a la puntuación de sabiduría, obtenida mediante el pensamiento en voz alta solucionando dilemas de la vida (Baltes y Staudinger, 1993): (i) conocimiento relacionado con sabiduría (si obtiene una puntuación inferior a 5) y (ii) conocimiento sabio (si puntúa 5 o más); para ser justos tendríamos que decir también que estos investigadores contemplan un continuo en cada categoría. Al igual que lo han hecho otros investigadores (Bassett, 2011; Jeste, Ardelit, Blazer, Kraemer, Vaillant y Meeks, 2010), nosotros defendemos aquí que la sabiduría se podría considerar un constructo (desde luego complejo) que se distribuye en un continuo y que se puede ajustar a una curva normal al igual que otras dimensiones psicológicas, como la inteligencia; por tanto, a lo largo del rango, habrá personas con un nivel bajo de sabiduría (necias), personas con niveles medios y personas con un nivel alto (sabias). Además, aunque todavía no se conoce mucho cómo hacerlo, la sabiduría debe ser susceptible de ser promovida y de ser enseñada (Bassett, 2011).

Esta convicción de que la sabiduría es una dimensión psicológica muy relevante para los fines de la educación, de que cada persona tiene un cierto nivel de sabiduría, y de que ese nivel se puede elevar (probablemente también disminuir), es lo que nos ha llevado a investigar cómo se tratan los contenidos relacionados con sabiduría en los currículos académicos de la Educación Secundaria. Damos por supuesto que, con los currículos actuales, los estudiantes pueden estar aprendiendo muchos aspectos de sabiduría.

Podríamos preguntarnos, ¿por qué en la educación secundaria y no antes? Sin negar la posibilidad de que en etapas académicas anteriores se pueda aprender sabiduría, hemos considerado que algunos estudios sitúan en la adolescencia la fase evolutiva en la que comienzan a aparecer pensamientos y comportamientos sabios (Damon, 2000; Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001; Richardson y Pasupathi, 2005). Además, algunos investigadores han sugerido que la promoción y enseñanza de la sabiduría se realice en la educación secundaria, directamente en los centros (Sternberg, 2001, 2004, 2011); así se han llevado a cabo programas concretos en institutos de educación secundaria para promocionar la sabiduría (Reznitskaya y Sternberg, 2004), aunque todavía con resultados poco claros. En realidad, el contenido de estos programas se ha impartido de forma paralela a los currículos oficiales y no se refleja en éstos.

Consideramos que los currículos académicos oficiales de la Educación Secundaria, y la plasmación de éstos en las actividades que el profesorado lleva a cabo con el alumnado, incluyen muchos contenidos propios de sabiduría; es decir, probablemente muchos profesores y profesoras en sus actividades diarias están enseñando sabiduría a sus estudiantes cuando imparten sus materias. Pero ¿qué tipo de contenidos relacionados con sabiduría se enseñan en nuestros centros educativos, y con qué grado de eficacia se imparten esas enseñanzas?

<sup>1</sup> Baltes y Kunzmann (2003), después de un análisis histórico-cultural de textos religiosos y filosóficos, encontraron siete características de la sabiduría (se entiende, niveles altos de sabiduría) que se repetían siempre: la sabiduría... (i) aborda problemas difíciles sobre el significado y la conducta vital; (ii) representa conocimiento, juicio y consejo excepcionales; (iii) es una integración perfecta de conocimiento y carácter, mente y virtud; (iv) coordina y promueve crecimiento individual y comunitario; (v) involucra equilibrio y moderación; (vi) incluye una consciencia de los límites del conocimiento y de las incertidumbres del mundo; y (vii) es difícil de lograr pero fácil de reconocer.

Pensamos que cualquier acción encaminada a la promoción y enseñanza de la sabiduría, de manera intencionada en las escuelas, debe partir de un conocimiento, lo más real posible, de lo que se está haciendo actualmente. Concretamente nos interesa conocer qué facetas de la sabiduría están contenidas en los currículos oficiales actuales, qué grado de relevancia se les asigna y cómo ha sido su evolución en los últimos años.

## Método

### Diseño

El diseño de la investigación se planteó como un estudio de análisis de contenido de los decretos estatales vigentes en la legislación educativa, para detectar expresiones de sabiduría, como se describe en el Procedimiento.

### Instrumentos

#### **Marcadores de sabiduría**

La sabiduría es un constructo complejo del que no hay un consenso total entre los autores que la estudian sobre las características que la componen. Por ello, hemos seleccionado racionalmente un conjunto de 20 marcadores que consideramos representativos de las principales teorías que estudian científicamente la sabiduría: teorías legas (Clayton y Birren, 1980); sabiduría como características de personalidad (Ardelt, 2003; Webster, 2003; Brown y Green, 2006); conocimiento relacionado con la sabiduría (Baltes, 1991, 1993); conocimiento tácito e inteligencia práctica (Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995; Sternberg, 1998); teoría del equilibrio de la sabiduría (Sternberg, 2001); modelo de sabiduría emergente (Bassett, 2005, 2006, 2011); modelo de sabidurías múltiples (Pelechano y González Leandro, 2015). Los marcadores de sabiduría (facetas del constructo sabiduría), con sus especificaciones explicativas, se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

Relación de marcadores de sabiduría, con notas explicativas del significado de cada uno de ellos

MARCADORES DE SABIDURÍA (objetivos, contenidos y/o actividades relacionados con estos marcadores)
1. Saber escuchar: estar callados, mostrar atención al que habla, etc.
2. Tomar la perspectiva de otras personas y ponerse en su lugar.
3. Pensamiento alternativo: imaginar distintas formas de solucionar un problema...
4. Valorar los aspectos positivos y negativos de una persona, o de una determinada relación interpersonal
5. Empatía: reconocimiento de necesidades del otro.
6. Identificación de emociones en los demás.
7. Compasión.
8. Comprensión y tolerancia hacia costumbres distintas a los propios, etc.
9. Disposición a ayudar a los otros.
10. Prudencia: consideración de las consecuencias de nuestros actos.
11. Pensamiento analítico: consideración de aspectos irrelevantes, positivos y negativos de hechos.
12. Buen juicio: consideración de posibles causas y o consecuencias de una situación o hecho.
13. Conocimiento tácito: aplicación en la consecución de metas de aprendizajes incidentales y asistemáticos adquiridos con la experiencia.
14. Solución de problemas personales e interpersonales considerando un plan racional.
15. Superación de obstáculos en los problemas personales e interpersonales: identificación del obstáculo y formas de superarlo.
16. Conocimiento sobre sucesos vitales y circunstancias de la vida: relaciones con los demás, motivos y emociones hacia ello, y necesidades psicológicas de los individuos.
17. Conocimiento de procedimientos de por qué y cómo suceden las cosas para usarlos en la planificación de la acción y para dar consejos.
18. Conocimiento, tolerancia y manejo de las incertidumbres y ambigüedades de la vida.
19. Sentido del humor.
20.- Regulación emocional: conocimiento de la emocionalidad propia y capacidad de autocontrol emocional.

Fuente: Elaboración propia.

### **Hoja de registro**

Para el posterior análisis y registro de la información se elaboró una hoja de registro de doble entrada en la que en el eje vertical figuraban los 20 marcadores de sabiduría y en el eje horizontal las cualidades de los registros a analizar: asignatura, transcripción literal del fragmento de texto localizado, extensión del mismo, nivel cognoscitivo implicado.

Una vez registrada la información cualitativa extraída de los textos analizados se codificó y se volcó en el programa estadístico SPSS para los análisis pertinentes.

### Documentos objeto de estudio

Se seleccionaron los Reales Decretos (Estatales) y Decretos (Comunidad Autónoma de Canarias) referidos a los currículos de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato aprobados al amparo de las dos últimas leyes educativas (Ley Orgánica de educación, LOE y Ley Orgánica para la mejora y calidad educativa, LOMCE).

**Tabla 2**  
Relación de documentos analizados

LOE	NACIONAL Real Decreto 1631/2006, Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1467/2007, Bachillerato.
	CANARIAS Decreto 127/2007, Educación Secundaria Obligatoria. Decreto 202/2008, Bachillerato.
	NACIONAL (Modificación 2006) Real Decreto 1146/2011, que modifica el Real Decreto 1631/2006, Educación Secundaria Obligatoria, y Reales Decretos de 2008.
LOMCE	NACIONAL Real Decreto 1105/2014, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
	CANARIAS Decreto 83/2016, Educación Secundaria Obligatoria.

Fuente: Elaboración propia.

### Procedimiento

Una vez identificados y registrados los marcadores de sabiduría en la hoja de registro para su codificación y análisis en el SPSS, de cada expresión de sabiduría identificada se tuvieron en cuenta las siguientes variables: Decreto, asignatura, marcador de sabiduría a la que se refiere, extensión (número de palabras de cada texto identificado), frecuencia, dominio cognitivo (según taxonomía de Bloom), relevancia (descriptivo o con criterio de evaluación).

En un primer momento, como eje central del estudio se analizó el actual decreto de Canarias (2016). En un segundo momento se hicieron comparaciones de las materias en las que se había obtenido mayor número de registros con el Decreto anterior de Canarias (2007, 2008). Finalmente, se compararon estas asignaturas con los Reales Decretos Estatales (2006 y 2014). Se llevó a cabo un análisis de frecuencias de las expresiones de sabiduría contenidas en cada uno de los marcadores, así como su distribución en las distintas asignaturas. Posteriormente se calculó la extensión media de cada expresión de sabiduría, los porcentajes de textos que estaban incluidos en los criterios de valuación y el dominio cognitivo con el que era tratado.

### Resultados

Se presentan en primer lugar (A) los resultados obtenidos en el análisis de los currículos oficiales actuales en la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 2016, LOMCE); en segundo lugar, (B) la comparación entre éste y los currículos anteriores de la Comunidad Canaria (Decreto 2006/07, LOE); y en tercer lugar, (C) la comparación entre los currículos estatales y los currículos de la Comunidad Canaria.

#### **Presencia de marcadores de sabiduría en los currículos oficiales actuales de la Educación Secundaria, en la Comunidad Canaria**

La Figura 1 muestra, en cada marcador de sabiduría, el número de fragmentos de textos con expresiones de sabiduría que contiene y el número de asignaturas en los que aparecen estos textos. Los marcadores más representados son, por este orden: “comprensión y tolerancia hacia costumbres” (CTC), “buen juicio” (BJ), “empatía” (E), “conocimiento, tolerancia y manejo de la incertidumbre” (CTIA) y “disposición a ayudar a los otros” (DAO). Por otro lado, los marcadores que no se encuentran representados o que aparecen una sola vez, son: “identificación de emociones en los demás” (IED), “conocimiento de procedimientos de por qué suceden las cosas” (CPR), “sentido del humor” (SH), “compasión” (C) y “conocimiento tácito” (CT).

Sin embargo, si tenemos en cuenta características relevantes como la extensión media de los textos y el porcentaje de textos evaluables en las expresiones de sabiduría, tal como se muestra en la Tabla 3, se observa que la “comprensión y tolerancia hacia los demás” (CTC), a pesar de contener la mayor cantidad de textos, en su mayor parte éstos no son evaluables. Por el contrario, el “buen juicio” (BJ), además de ser el segundo más representado, sus textos presentan un nivel de extensión medio elevado y un porcentaje de textos evaluables muy alto.

Los marcadores de “empatía”, “conocimiento, tolerancia y manejo de la incertidumbre” y “disposición a ayudar a los otros”, a pesar de contener una frecuencia alta de textos, éstos tienen poca extensión media y más de la mitad de los mismos no son textos evaluables.

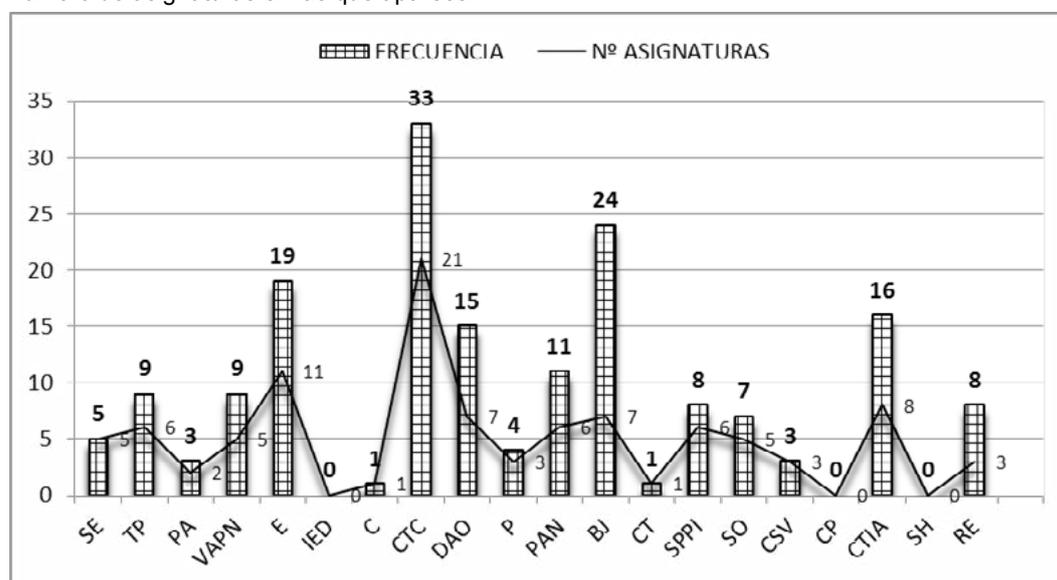
Otro aspecto que llama la atención, y que se puede observar en la Figura 1, es que el marcador con más textos expresando sabiduría, CTC, los tiene distribuidos en 21 asignaturas, mientras los textos del segundo con más frecuencia (BJ) se distribuyen en 7 asignaturas. Parece que el marcador CTC funciona de manera transversal, aunque, a juzgar por el bajo porcentaje de textos evaluables, con poca relevancia en las asignaturas.

En general, más de la mitad de los textos con expresiones de sabiduría están incluidos en el dominio cognitivo de “aplicación” (véase Tabla 3). Si tenemos en cuenta los cinco marcadores más representados, cuatro de ellos tienen altos porcentajes en este dominio: CTC, 61%; BJ, 69%; E, 65%; CTIA, 75%; y DAO: 44%.

Atendiendo al grado de relevancia que estos cinco marcadores tienen en los currículos de la educación secundaria, considerando los parámetros (frecuencia, extensión y grado de evaluabilidad) que se muestran en la Figura 1 y en la Tabla 3, podríamos decir que el marcador BJ es el más relevante, seguidos por el E, CTC, CTIA y DAO, por este orden.

**Figura 1**

Decreto 2016. Frecuencia de expresiones de sabiduría, ligadas a sus marcadores respectivos, y número de asignaturas en las que aparecen.



Fuente: Elaboración propia.

NOTA: SE: saber escuchar; TP: tomar perspectiva de otras personas; PA: pensamiento alternativo; VAPN: valorar aspectos positivos y negativos; E: empatía; IED: identificación de emociones en los demás; C: compasión; CTC: comprensión y tolerancia hacia costumbres; DAO: disposición a ayudar a otros; P: prudencia; PAN: pensamiento analítico; BJ: buen juicio; CT: conocimiento tácito; SPPI: solución problemas personales e interpersonales; SO: superación de obstáculos en problemas personales e interpersonales; CSV: conocimiento sobre sucesos vitales; CP: conocimiento de procedimientos de por qué suceden las cosas; CTIA: conocimiento, tolerancia de incertidumbre y ambigüedades; SH: sentido del humor; RE: regulación emocional.

**Tabla 3**

Relación de marcadores (Decreto 2016), ordenados según la frecuencia de expresiones de sabiduría obtenida, con indicación de extensión media (EXM), frecuencia en cada dominio cognitivo y frecuencia en relación con el tipo de texto (descriptivo/evaluable).

NOTA: CON: conocimiento; COM: comprensión; APL: aplicación; ANA: análisis; SIN: síntesis; VAL: valoración. TD: texto descriptivo; TE: texto evaluable.

MARCADOR	EXM	DOMINIOS COGNITIVOS						TD	TE	% TE
		CON	COM	APL	ANA	SIN	VAL			
8 (CTC)	17,6	8	3	22	1		2	32	1	3
12 (BJ)	30,8	3	6	11	4		3	3	21	87
5 (E)	10,7	2	4	13			1	10	9	47
18 (CTIA)	10,7	2	2	12				9	7	44
9 (DAO)	23,2	1	6	7	2			10	5	33
11 (PAN)	14,8	1		1	8		3	2	9	82
2 (TP)	10,4		2	8			1	8	1	11
4 (VAPN)	8,1			5	1		3	2	7	77
14 (SPPI)	24		1	7	1	1		6	2	25
20 (RE)	17,0	1	2	6				1	7	87
15 (SO)	12,3	2	1	5				5	2	23
1 (SE)	16,8	1	1	4			1	4	1	20
10 (P)	11,3		1	3				1	4	0
3 (PA)	10,3			3				2	1	33
16 (CSV)	20	2	1	2				1	2	66
7 (C)	8,1			1				1	0	0
13 (CT)	15	1	1					1	0	0

Fuente: Elaboración propia.

NOTA: CTC: comprensión y tolerancia hacia costumbres; BJ: buen juicio; E: empatía; CTIA: conocimiento, tolerancia de incertidumbre y ambigüedades; DAO: disposición a ayudar a otros; PAN: pensamiento analítico; TP: tomar perspectiva de otras personas; VAPN: valorar aspectos positivos y negativos; SPPI: solución problemas personales e interpersonales; RE: regulación emocional; SO: superación de obstáculos en problemas personales e interpersonales; SE: saber escuchar; P: prudencia; PA: pensamiento alternativo; CSV: conocimiento sobre sucesos vitales; C: compasión; CT: conocimiento tácito.

### **Asignaturas y enseñanza de sabiduría**

En la revisión que hemos realizado del Decreto 2016, hemos comprobado que los marcadores de sabiduría aparecen en unas asignaturas más que en otras (véase Tabla 4). Las asignaturas con más marcadores de sabiduría son, por este orden: valores éticos (11), educación física (6), Filosofía (5), Cultura audiovisual (5), Geografía e historia (5), Primera lengua extranjera (3) y Biología (4).

Como se puede ver, la asignatura de “valores éticos” destaca sobre el resto, en el número de marcadores que abarca, en la extensión de sus textos y en el porcentaje de textos evaluables. Aun así, solo abarca poco más de la mitad de los marcadores de sabiduría.

**Tabla 4**

Relación de asignaturas con más marcadores de sabiduría (Decreto 2016), con especificación de número de marcadores, frecuencia de expresiones de sabiduría, extensión media de los textos y porcentaje de expresiones de sabiduría evaluables

ASIGNATURAS	Nº MARCADORES	FRECUENCIA	EXTENSIÓN	% EVALUACIÓN
Valores Éticos	11	34	32,1	85
Ed. Física	6	17	13,1	64
Filosofía	5	12	24,0	25
Cult. Audiov.	5	12	16,7	83
Geog. Historia	5	8	16,1	0
P. Leng. Extra.	3	8	8,9	87
Biología	4	7	14,4	14

Fuente: Elaboración propia.

### **Evolución de la presencia de marcadores de sabiduría en las asignaturas más relevantes de los currículos oficiales de secundaria en un periodo de 10 años (de la LOE a la LOMCE).**

Para conocer la evolución de la frecuencia de las expresiones de sabiduría ligadas a los marcadores, hemos comparado las frecuencias obtenidas en las 4 asignaturas más relevantes (véase Tabla 4), en el Decreto 2016 (de la LOMCE en Canarias), con las del Decreto 2006/07 (de la LOE en Canarias). Estas asignaturas son: Valores éticos (Ética, ciudadanía y religión), Educación Física, Filosofía y Cultura audiovisual (Tabla 5).

En el caso de “Valores éticos”, al no encontrar la asignatura con ese nombre en el Decreto 2006/07, de la LOE, se comparó con “Ética, ciudadanía y religión”, que tiene contenidos similares.

**Tabla 5**

Frecuencia de expresiones de sabiduría, relacionadas con el correspondiente marcador, registradas en las cuatro asignaturas objetivamente más relevantes de los currículos de la Educación Secundaria. Los datos se obtienen de cuatro decretos, dos de la LOE (Estatal 2006 y Canarias 2007/08) y dos de la LOMCE (Estatal 2014 y Canarias 2016)

MARCADORES SABIDURÍA	ESTATAL 2006				CANARIAS 07/08				ESTATAL 2014				CANARIAS 2016			
	EC	F	CA	EF	EC	F	CA	EF	EC	F	CA	EF	EC	F	CA	EF
1 SE	1												1		1	
2 TP	1				2					1				2		
3 PA								2	2							
4 VAPN								1						4		1
5 E					2								2			
6 IED	2				1											
7 C							8	1								
8 CTC	6			2	16		2		2	2			1	3	2	
9 DAO	1				5								5			2
10 P														1		
11 PAN	2				3			1	3				1		5	
12 BJ									2				14		3	3
13 CT									1	1						
14 SPPI	2				1			1	2				1			2
15 SO	2				1				2				2			
16 CSV													1		1	
17 CPR									3							
18 CTIA													2	2		6
19 SH																
20 RE	1				3				5				4			3
TOTALES	18	0	0	2	34	0	10	3	23	6	0	0	34	12	12	17

Fuente: Elaboración propia.

NOTA: Asignaturas: EC: Ética, Ciudadanía y Religión; F: Filosofía; CA: Cultura Audiovisual; EF: Educación Física

Marcadores: SE: saber escuchar; TP: tomar perspectiva de otras personas; PA: pensamiento alternativo; VAPN: valorar aspectos positivos y negativos; E: empatía; IED: identificación de emociones en los demás; C: compasión; CTC: comprensión y tolerancia hacia costumbres; DAO: disposición a ayudar a otros; P: prudencia; PAN: pensamiento analítico; BJ: buen juicio; CT: conocimiento tácito; SPPI: solución problemas personales e interpersonales; SO: superación de obstáculos en problemas personales e interpersonales; CSV: conocimiento sobre sucesos vitales; CP: conocimiento de procedimientos de por qué suceden las cosas; CTIA: conocimiento, tolerancia de incertidumbre y ambigüedades; SH: sentido del humor; RE: regulación emocional.

Si tomamos los resultados de la Tabla 5 globalmente (las cuatro asignaturas), podemos decir que hay un incremento de la frecuencia de expresiones de sabiduría del 2006/07 al 2016: de 47 a 75, y ese incremento se produce en tres de las cuatro asignaturas. Es llamativa la diferencia que existe en las asignaturas de Filosofía y Educación Física, cuyas expresiones de sabiduría pasan de 0 a 12 y de 3 a 17, respectivamente. Además, también hay un incremento en el número de marcadores con expresiones de sabiduría en todas las asignaturas.

Si atendemos a marcadores concretos, se observa que, en la asignatura de “Ética, ciudadanía y religión” (una asignatura teóricamente clave en la promoción de la sabiduría), el marcador CTC pasa de 16 a 1; sin embargo, el marcador BJ pasa de 0 a 14. Un análisis conjunto de la Figura 1 y de la Tabla 3 nos dan una posible explicación: el marcador CTC, en el Decreto 2016 es el más frecuente, pero se distribuye en 21 asignaturas (es casi transversal) y con poca relevancia (sólo un 3% de las expresiones de sabiduría con criterios de evaluación); por otro lado el marcador BJ, el segundo en frecuencia en el Decreto 2016, está centrado en esta asignatura y con una relevancia alta (un 87 % con criterios de evaluación).

### **Resultados de la comparación entre los decretos estatales y su correspondiente plasmación en la Comunidad Canaria, (i) en la LOE y (ii) en la LOMCE.**

- Decretos ligados a la LOE:

La frecuencia de expresiones de sabiduría, ligadas a sus marcadores, en el Decreto estatal de 2006 y en los Decretos de Canarias de 2006 y 2007 (estos se contabilizan juntos), se muestran en la Tabla

5. Globalmente, el número de expresiones de sabiduría es significativamente mayor en los Decretos de Canarias: Decreto Estatal, 20; Decretos de Canarias, 47. En el Decreto Estatal, las expresiones de sabiduría prácticamente están en una sola asignatura: Ética, ciudadanía y religión. Esta asignatura contiene expresiones de sabiduría en 9 marcadores, tanto en el Decreto Estatal como en los Decretos de Canarias, pero los Decretos de Canarias contienen el doble de expresiones de sabiduría que el Estatal. La asignatura de Filosofía no contiene expresiones de sabiduría ni en el Decreto Estatal ni en los Decretos de Canarias.

- Decretos ligados a la LOMCE:

La frecuencia de expresiones de sabiduría, ligadas a sus marcadores, en el Decreto estatal de 2014 y en el Decreto de Canarias de 2016, se muestra en la Tabla 5. Teniendo en cuenta las cuatro asignaturas, se observa que el Decreto de Canarias contiene mayor número de expresiones de sabiduría (75) que el Decreto Estatal (29). Al igual que ocurre con los decretos de la LOE, la asignatura con más expresiones de sabiduría, tanto en el Decreto estatal como en el de Canarias, es la de “Ética, ciudadanía y religión” (23 y 34 respectivamente); que se corresponden, también, con más marcadores de sabiduría (9 y 10 respectivamente).

También se puede ver en la Tabla 5, que las asignaturas de “Filosofía”, “Cultura audiovisual” y “Educación física” contienen, en el Decreto de Canarias, bastantes expresiones de sabiduría (12, 12 y 17, respectivamente), representando entre 5 y 6 marcadores. Por el contrario, en el Decreto estatal, las asignaturas de “Cultura audiovisual” y “Educación física” no contienen expresiones de sabiduría; la de “Filosofía” contiene 6 expresiones, correspondientes a 4 marcadores.

### Discusión

Los resultados obtenidos, sobre todo los referidos a los currículos actualmente vigentes en la Comunidad Canaria, nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- La presencia de sabiduría en los currículos de secundaria es claramente insuficiente: casi la mitad de los marcadores de sabiduría no se contemplan; además, si atendemos a la relevancia, podemos destacar solo cinco (un 25 %), siendo el “buen juicio” (atribución de causas e imaginar consecuencias posibles de situaciones o hechos) el más destacado, seguido por la “empatía” (reconocimiento de emociones, sentimientos y necesidades en los demás), y, ya a más distancia, la “comprensión y tolerancia hacia costumbres”, el “conocimiento y tolerancia de incertidumbre y ambigüedades” y la “disposición a ayudar a los demás”.

- El porcentaje mayor de marcadores de sabiduría está contenido en la asignatura de Valores éticos, con un porcentaje menor en Educación física y, ya con menos presencia, en Filosofía y en Cultura audiovisual.

- A pesar de la poca atención que los currículos oficiales dan a los contenidos de sabiduría, la evolución en 10 años (de los Decretos 2006 y 2007, al Decreto 2016) ha sido positiva: en los currículos actuales encontramos un 60% más de expresiones de sabiduría que en los anteriores; además, con presencia en asignaturas como Filosofía y Educación física (ausentes en los anteriores currículos).

- Finalmente, los resultados de la comparación, en cuanto a frecuencia de expresiones de sabiduría, entre los Reales Decretos (estatales) y los Decretos de la Comunidad Autónoma Canaria, son favorables a estos últimos. Consideramos que estas diferencias se deben, en gran parte, a la mayor concreción realizada por la Comunidad Autónoma (Decreto 2016) de los currículos estatales.

La sabiduría se ha considerado siempre la cúspide de la excelencia humana, y la deseabilidad de su desarrollo nunca se ha puesto en duda (Staudinger y Pasupathi, 2003). Aunque existan, y hayan existido, personas con alta sabiduría (p. ej. Gandhi), como ha dicho Caroline Bassett (2011), cualquiera de nosotros puede aprender habilidades y aptitudes asociadas con sabiduría y practicarlas en la vida diaria. Todos los educadores estarían de acuerdo en que los centros educativos tendrían que promover conductas, actitudes y pensamientos relacionados con sabiduría. Sin embargo, si atendemos a los resultados del análisis de los currículos que hemos realizado, nos encontramos que la enseñanza y promoción de la sabiduría en la educación secundaria se aborda de forma muy parcial (solo se plantea la enseñanza de algunos marcadores aislados) e inadecuada (pocos marcadores se incluyen en los criterios de evaluación).

Algunos estudios han mostrado que en la adolescencia tiene lugar un rápido crecimiento del juicio y el conocimiento relacionado con la sabiduría (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001). Además, se han encontrado evidencias indirectas de desarrollo de la sabiduría en la adolescencia, que se manifiestan en alto crecimiento en aspectos intelectuales y cognitivos, de personalidad (apertura a

la experiencia...) y el desarrollo de capacidades de interface entre inteligencia y personalidad, como ética (Damon, 2000), habilidades sociales (toma de perspectivas...), creatividad, etc. Se concibe a la adolescencia como una etapa evolutiva susceptible de aprendizaje de la sabiduría (Sternberg, Jarvin y Reznitskaya, 2008).

Aunque el comportamiento sabio no parece ser una característica relevante en la adolescencia, probablemente derivado de cómo suelen ser los adolescentes (algo impulsivos, falta de experiencia...), sí se han observado avances en el conocimiento sabio. Y algo muy importante, se ha encontrado que los conocimientos relacionados con sabiduría aprendidos por los adolescentes tienen un efecto positivo en el comportamiento y las acciones relacionadas con sabiduría en el futuro, cuando sean adultos (Damon, 2000; Richardson y Pasupathi, 2005). Es lógico pensar, por tanto, que trabajar estas facetas de la sabiduría, en un momento crítico del desarrollo humano como es la adolescencia, tendrá consecuencias positivas en el desempeño futuro de las personas.

Este trabajo nos ha permitido también tener una visión holística de los currículos escolares vigentes en la actualidad, en los que se observa, tanto la filosofía de base como las lagunas curriculares que encierran; el panorama que se muestra es bastante preocupante. Se promociona una enseñanza en la que los conocimientos se aprenden de una forma aséptica, sin preguntarse sobre aspectos éticos de cómo y para qué se van a usar esos conocimientos; se promociona la inteligencia académica que se relaciona con el conocimiento técnico y su transmisión, pero sin el necesario aporte ético de ligarlo, como diría Sternberg, a un equilibrio entre los intereses personales, interpersonales y comunitarios, guiados por valores éticos positivos; es decir, sin ligarlo a la sabiduría (Sternberg, 1998, 2013). Hay estudios que avalan la existencia de este divorcio entre los contenidos que se imparten a los adolescentes en los centros educativos y la sabiduría, encontrándose muy poca relación entre el rendimiento académico y el nivel de sabiduría de los estudiantes (González Leandro y Pelechano, 2004).

Más que la inteligencia académica, que es lo que se valora actualmente en los centros educativos, lo que se debe promocionar es la sabiduría (que incluya una inteligencia práctica centrada en el bien común) (Stange y Kunzmann, 2008). Sternberg (2013) defiende que el pensamiento sabio se puede enseñar en el contexto de casi cualquier materia (asignatura, actividad laboral, política...); sin embargo, apunta que hay un problema con la enseñanza de la sabiduría: la dificultad de encontrar buenos mentores (líderes que guíen y ejerzan de modelos), que no solo sean inteligentes sino también sabios. Y el origen de ese problema lo traslada al sistema educativo: "nuestra sociedad está desviada porque nuestro sistema educativo está desviado", dice Sternberg (2013, p. 47). La intervención de mentores, que guíen y sirvan de modelo al aprendiz de comportamiento sabio, se ha considerado necesaria desde siempre (Ferrari, 2008); en la actualidad, los teóricos que estudian científicamente la promoción y enseñanza de la sabiduría en los centros educativos consideran que la intervención de buenos mentores (con formación en sabiduría y en actuar como modelo) y las experiencias claves en la vida son factores necesarios (Baltes y Staudinger, 2000; Bassett, 2011; Ferrari, 2008; Sternberg, 2001, 2004, 2012, 2013 y 2014).

Como defendemos un modelo para la enseñanza de la sabiduría donde los protagonistas principales deben ser los/las profesores/as, consideramos prioritario una formación adecuada del profesorado en sabiduría. Lo ideal sería que, en los centros, el/la profesor/a estuviera integrado/a en verdaderas comunidades de mentores, con formación para impartir sus materias desde una óptica de sabiduría (véase Sternberg, 2012), y que fuera guía y modelo para sus estudiantes. Además, sería deseable que esta exigencia de formación en sabiduría fuera un criterio relevante en los procedimientos de selección del futuro profesorado.

Somos conscientes de que también existen muchos profesores y profesoras que ejercen de modelos y mentores entre el alumnado, con enseñanzas que no están en los currículos oficiales, sino que forman parte de los "currículos ocultos" del profesorado. El estudio de esos estilos educativos para su reconocimiento y promoción como modelo está siendo objeto de nuestras futuras investigaciones.

### Referencias

1. Ardelt, M. (2003). Development and empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25, 275-324. <https://doi.org/10.1177/0164027503025003004>
2. Baltes, P. B. (1991). The many faces of human ageing: Toward a psychological culture of old age. *Psychological Medicine*, 21, 837-854. <https://doi.org/10.1017/s0033291700029846>
3. Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. *The Gerontologist*, 33, 580-594. <https://doi.org/10.1093/geront/33.5.580>
4. Baltes, P. B., y Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 75-80.

5. Baltes, P. B. y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.122>
6. Baltes, P. B., Glück y Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
7. Baltes, P. B. y Kunzmann, U. (2003). Wisdom. *The Psychologist*, 16, pp.131-132.
8. Bassett, C. (2005). Emergent wisdom: Living a life in widening circles. *ReVision*, 27, 3-11. <https://doi.org/10.3200/revn.27.4.6-11>
9. Bassett, C. (2006). Laughing at Gilded Butterflies: Integrating wisdom. Development and Learning. En C. Hoare (Ed.), *Handbook of Adult Development and Learning (chap. 14)*. New York: Oxford University Press
10. Bassett, C. (2011). Understanding and teaching practical wisdom. In E. Tisdell, (Ed.) *New Directions for Adult and Continuing Education*, N° 131. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.419>
11. Brown, S. C. y Greene, J. A. (2006). The Wisdom Development Scale: Translating the Conceptual to the Concrete. *Journal of College Student Development*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0002>
12. Clayton, V. P. y Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life-span: A re-examination of an ancient topic. En P. C. Baltes y O. G. Brian (eds.). *Life-span development and behaviour, vol. 3*. Nueva York: Academic Press.
13. Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (2005). The role of emotions in the development of wisdom. En R. J. Sternberg y J. Jordan. *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610486.010>
14. Damon, W. (2000). Setting the stage for the development of wisdom: self-understanding and moral identity during adolescence. En Warren S. Brown. *Understanding Wisdom*. Philadelphia & London: Templeton Foundation Press
15. Ferrari, M. (2008). Developing Expert and Transformative Wisdom: Can Either Be Taught in Public Schools? En M. Ferrari y G. Potworowski (Eds.) *Teaching for wisdom. Cross-cultural Perspectives on fostering wisdom*. Springer. Obtenido de: Science+Business Media B.V. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3_12)
16. González Leandro, P. y Pelechano, V. (2004). Sabiduría contemporánea, motivación y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 963-976.
17. González Leandro, P., Asef, A. y Pelechano, V. (2017). La sabiduría desde la psicología: concepción lega en una muestra de adolescentes latinoamericanos. *Escritos de Psicología*, 10(1), 51-57. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2017.1403>
18. Jeste, D. V., Ardel, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G., y Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A Delphi method study. *Gerontologist*, 50, 668-680. <https://doi.org/10.1093/geront/gnq022>
19. Kunzmann, U. y Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom. Theoretical and empirical challenges. En R. J. Sternberg y J. Jordan. *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610486.006>
20. Pasupathi, M., Staudinger, U. & Baltes, P. (2001). Seeds of Wisdom: Adolescents' Knowledge and Judgment about Difficult Life Problems. *Developmental Psychology*, 37, 351-361. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.3.351>
21. Pelechano, V. y González Leandro, P. (2015). *La Psicología de la sabiduría. Presentación, propuesta y promoción*. Madrid: Klinik.
22. Reznitskaya, A. y Sternberg, R. J. (2004). Teaching students to make wise judgments: The "Teaching for Wisdom" Program. En P. A. Linley, P. A. y S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice (cap. 11)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch11>
23. Richardson, M. J. y Pasupathi, M. (2005). Young and Growing Wiser. Wisdom during adolescence and young adulthood. En R. J. Sternberg y J. Jordan. *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610486.007>
24. Stange, A. y Kunzmann, U. (2008). Fostering Wisdom: A Psychological Perspective. En M. Ferrari y G. Potworowski (Eds.) *Teaching for wisdom. Cross-cultural Perspectives on fostering wisdom*. Springer. Obtenido de: Science+Business Media B.V. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3_2)

25. Staudinger, U. M. y Pasupathi, M. (2003). Correlates of Wisdom-Related Performance in adolescence and Adulthood: Age-Graded Differences in "Paths" Toward Desirable Development. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 239-268. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303001>
26. Sternberg, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins, and development* (pp. 52-86). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173704.008>
27. Sternberg, R. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511509612.008>
28. Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings, *Educational Psychologist*, 36, 227-245. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3604\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3604_2)
29. Sternberg, R. J. (2004). Teaching for wisdom: What matters is not what students know, but how they use it. En D. R. Walling (Ed.). *Public Education, Democracy, and the Common Good* (121-132). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
30. Sternberg, R. J. (2011). The theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.). *The Cambridge handbook of intelligence*, New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511509612.003>
31. Sternberg, R. J. (2012). Una teoría balance de la sabiduría. *Persona*, 15, 19-39. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.125>
32. Sternberg, R. J. (2013). Reform education: Teach wisdom and ethics. *Phi Delta Kappan*, 94(7), 44-47 (kappanmagazine.org). <https://doi.org/10.1177/003172171309400715>
33. Sternberg, R. (2014). I study what I Stink At: Lessons Learned from a Career in Psychology. *Annual Review of Psychology*, 65, 1-16. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-052913-074851>
34. Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., y Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.
35. Sternberg, R., Jarvin, L. y Reznitskaya, A. (2008). Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. En M. Ferrari y G. Potworowski (Eds.) *Teaching for wisdom. Cross-cultural Perspectives on fostering wisdom*. Springer. Obtenido de: Science+Business Media B.V. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6532-3_3)
36. Webster, J.D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10, 13-22.

RECIBIDO: 18 de enero de 2019  
 MODIFICADO: 5 junio de 2019  
 ACEPTADO: 18 de julio de 2019