

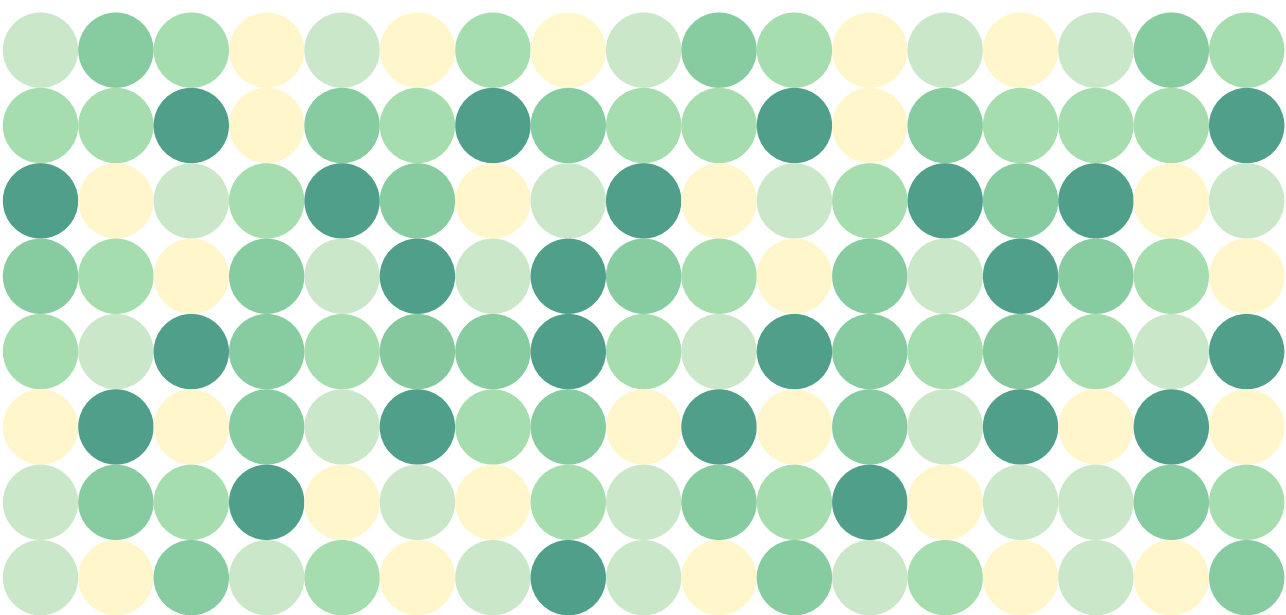


UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Algunas aproximaciones teórico-prácticas



Dulfay Astrid González Jiménez
Óscar Gilberto Hernández Salamanca

Editores académicos

Psicología educativa:
algunas aproximaciones teórico-prácticas



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



UNIVERSIDAD
ICESI

Psicología educativa

**Algunas aproximaciones
teórico-prácticas**

**Dulfay Astrid González Jiménez
Óscar Gilberto Hernández Salamanca**
Editores académicos

Psicología educativa: algunas aproximaciones teórico-prácticas

Psicología educativa: algunas aproximaciones teórico-prácticas / Dulfay Astrid González Jiménez, Óscar Gilberto Hernández Salamanca, Editores académicos --Cali: Editorial Bonaventuriana, Universidad Icesi, Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. Ascofapsi., 2021.

342 páginas

ISBN: 978-958-5415-83-6

1. Psicología educativa 2. Psicología del aprendizaje 3. Teorías del aprendizaje 4. Psicopedagogía 5. Prácticas educativas I. González Jiménez, Dulfay Astrid y Hernández Salamanca, Óscar Gilberto II. Tít.

370.15 (D 23)
G684

© Universidad de San Buenaventura



Editorial Bonaventuriana

Psicología educativa: algunas aproximaciones teórico-prácticas

© Editores académicos: Dulfay Astrid González Jiménez
Óscar Gilberto Hernández Salamanca

© Universidad de San Buenaventura

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Dirección Editorial Cali

Carrera 122 # 6-65

PBX: 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Colombia, Suramérica

Dirección editorial: Claudio Valencia Estrada

Corrección de estilo: Editorial Bonaventuriana

Diagramación: Silvier Óscar Robledo Ocampo

Diseño de carátula: Carlos Humberto Cárdenas Moreno

El autor es responsable del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

ISBN: 978-958-5415-83-6

DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.7.2021>

Edición digital

2021

Contenido

Presentación.....	7
Capítulo I	
<i>Más allá de la teoría</i>	9
Una búsqueda de comprensión: la epistemología de las ciencias cognitivas de hoy	
Gloria del Carmen Tobón Vásquez.....	11
El rol del psicólogo educativo: una mirada socioconstructivista	
Solanny Ochoa Angrino - Lucero Aragón Espinosa	23
Psicología y escuela: encuentros y desencuentros	
María Fernanda Enríquez Villota - Fernando Garzón Velásquez - María Patricia González Gómez - Claudia Estela Palacios Palacios.....	39
Teorías del aprendizaje y prácticas educativas	
Óscar Gilberto Hernández Salamanca	59
La colonización <i>psi</i> del discurso educativo	
Jordi Solé Blanch - Segundo Moyano Mangas	83
Capítulo II	
<i>Ejercicio de la psicología educativa: diversidad de acciones</i>	103
Intervención psicoeducativa en diferentes ambientes de aprendizaje	
Mónica Franco Montenegro - Mildred Puello Scarpatti	105
Una mirada al papel de la psicología educativa dentro de la empresa que aprende	
Aura Torres	119
Procesos de apropiación social del conocimiento científico de la psicología educativa en el ámbito familiar	
Jaime Iván Silva Calderón	141
Educación inicial y subjetividad: desafíos de la reforma educativa en primera infancia en Colombia	
Jackeline Cantor - Vivian Lissette Ospina Tascón	157

La creatividad como recurso para el reconocimiento de sí en primera infancia Dayana Vanessa Bautista Angulo	177
---	-----

Capítulo III

<i>Sobre la enseñanza de la psicología</i>	211
Aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos Mónica Ivonne Polo Rodríguez.....	213
Programa educativo Colores por la vida. El aprendizaje a nivel universitario a través de la interdisciplinariedad y la responsabilidad social Tatiana Rojas Ospina - Fernando Arboleda Aparicio - Diego Giovanni Bermúdez.....	235
La evaluación del aprendizaje mediante pruebas estandarizadas y el afán por el rendimiento Dulfay Astrid González Jiménez	259
Aprendizaje híbrido: más de tres décadas de desarrollo Dulfay Astrid González Jiménez - Jeison Felipe Gómez Sánchez	279
Bibliografía	291
Reseñas.....	327
Los autores	337

Presentación

Psicología educativa: algunas aproximaciones teórico-prácticas, es un tejido colectivo, variopinto y polifónico, movilizado por la necesidad de tender puentes entre los principios teóricos sobre los cuales la psicología, como ciencia, piensa los procesos educativos y las prácticas de los psicólogos en diversos escenarios educativos, más allá de los espesos muros de la escuela.

Está organizado en tres partes ubicadas como capítulos. En el primero, el lector encontrará cinco textos integrados por el diálogo permanente con autores, a tenor de los estados del arte sobre aspectos como las ciencias cognitivas, las perspectivas socioconstructivistas, el rol del psicólogo educativo, las teorías del aprendizaje y los encuentros y desencuentros en el binomio psicología y escuela, entre otros. Este primer capítulo cierra con un sugestivo y actual texto titulado *La colonización psi del discurso educativo*, publicado en el 2017 por los profesores españoles Solé Blanch y Moyano Magas, quienes muy amablemente aceptaron la invitación a que su texto se publicara de nuevo, pues de manera polémica y provocadora convocan a una necesaria reflexión sobre cómo la psicología se erige como necesaria, pertinente y deseable en ámbitos educativos en los que la normalidad, la psicopatologización y la funcionalidad ganan terreno. Con un tono de advertencia sobre la expansión de la educación emocional en la actualidad, los autores cierran presentando algunos retos de la función educativa, en los cuales la subjetividad y la aventura de educar pueden acontecer sin el discurso *psi* que promete a la educación mayor humanidad, eficacia y pertinencia.

En la segunda parte (capítulo dos), se muestran al lector algunas prácticas de los psicólogos en terreno, así como intervenciones en diversos ámbitos: en la escuela, en procesos educativos en el ámbito empresarial, en experiencias de primera infancia y en distintos ambientes de aprendizaje. La mirada sistémica sobre ellos deja entrever que en la psicología educativa –son muchas psicologías a la vez– los enfoques y áreas de aplicación sobre las cuales se mueve el psicólogo en su ejercicio, enmarcan el saber hacer y muestran que hay todo un

camino por trasegar en las formas contemporáneas de educar, de la mano con la pantalla y con medios y mediaciones como las TIC.

En la tercera parte se presentan cuatro textos que, desde orillas distintas, reflexionan sobre las dimensiones de la enseñanza de la psicología a nivel universitario y en este sentido, el panorama de los procesos educativos centrados en el estudiante, es esperanzador, pues parte de la interdisciplinariedad y va más allá de una evaluación estandarizada conducente a subir en el escalafón, y en el que el aprendizaje híbrido parece tener lugar. Esta tercera parte son aristas de una posible constelación de aspectos sobre la enseñanza de la psicología a nivel universitario que podría ser prolífica y más amplia, pero que sin duda alguna, muestran que pedagogía, didáctica y evaluación hoy se dinamizan en tiempos de modalidades híbridas, combinadas o apuestas institucionales multimodales.

El texto cierra con algunas reseñas sobre textos publicados por algunos grupos de investigación que se integraron al caminar investigativo –lo cual condujo al libro– y que vale la pena recordar para mayor visibilización, trayectoria y movilización de pensamiento.

Esta propuesta sobre la *Psicología educativa: aproximaciones teórico-prácticas*, es de corte generalista y restringido, frente a la riqueza epistemológica y de prácticas en efervescencia en tiempos de crecimiento de la oferta de formación de psicólogos en Colombia, y en tiempos de desbalance en la relación entre oferta y demanda, en un mercado en el que el ejercicio de la psicología es deseado y a su vez precarizado.

El libro es una desafío a pensar la psicología educativa en tiempos de cambio, en clave de una estrecha relación entre tecnología y sociedad, de aprendizaje automático, de inteligencia artificial y de lo que el profesor australiano Neil Selwyn señala en su libro *Should robots replace teachers?* como futuros digitales para la educación en otros procesos de humanización.

Los editores



Capítulo I

Más allá de la teoría

Una búsqueda de comprensión: la epistemología de las ciencias cognitivas de hoy

Gloria del Carmen Tobón Vásquez

Introducción

La ciencia cognitiva tiene como función estudiar la cognición. Es una ciencia multidisciplinaria que se enriquece cada vez más con los aportes de los análisis experimentales que favorecen considerablemente su validez científica. En el siguiente texto se presentan algunas apuestas comprensivas sobre la ciencia cognitiva, a partir de los aportes propuestos por autores como Bruner, Gardner, y Vygotsky. De igual forma, se brindan algunas orientaciones sobre los sistemas de representación mental, que, de acuerdo con Greco (1995), son definidos como el producto de la relación entre el cerebro y el ambiente y de la dinámica organismo-mundo.

En este sentido, se hace mención al modelo computacional-representacional de la mente, al modelo de representación conexionista y al constructivismo de Vygotsky, Piaget y Maturana, como aportes para la comprensión de la ciencia cognitiva y las representaciones mentales.

Se cierra el texto subrayando que al describir las conductas hacemos alusión, sin duda alguna, a los agentes cognitivos que se comprometen en ellas y comprometen los sistemas centrales de regulación del comportamiento directamente asociados con la modularidad de la mente.

Sobre sus inicios y algunos sintéticos recorridos teóricos

Conocer las lecturas que sostienen el discurso de las ciencias cognitivas a partir de la revisión epistémica de sus tres generaciones teóricas, es un reto fundamental para su comprensión. Sus alcances teóricos e investigativos devienen, inicialmente, de seis campos de conocimiento, que con sus aportes epistemológicos y prácticos han contribuido al conocimiento científico de la cognición: psicología, inteligencia artificial, lingüística, filosofía, antropología y neurociencia. Gardner (2000), Varela (1988) y Medina (2008), señalan:

Aunque cada una de esas disciplinas tenga su propia interpretación de la ciencia cognitiva, ellas están articuladas dentro de un conjunto coherente, a través del principio central que declara que la mente es un procesador de la información, eso quiere decir que la mente recibe, conserva, recupera, transforma y transmite información. (p. 3)

Las ciencias cognitivas son definidas por Gardner (1985-1987) como “un empeño contemporáneo de base empírica para responder interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión” (p. 21). De lo anterior, se puede inferir que las ciencias cognitivas son una nueva manera de conocer la naturaleza del conocimiento retomando la observación y la experimentación de los psicólogos conductistas

Las investigaciones de Lashley, Von Neumann y McCulloch (1948), son pioneras en las ciencias cognitivas. Basan sus explicaciones en el concepto de representación mental, dando así origen a un nivel de análisis totalmente separado de lo biológico-neurológico, lo psicológico y lo social (Gardner, 1985).

En sus comienzos, la hipótesis central de las ciencias cognitivas afirmaba que la forma más adecuada de estudiar la mente es concebirla como un conjunto de estructuras mentales sobre las que opera el procesamiento de la información (Thagard, 2005).

Estas nuevas lecturas de la mente permitieron entender los fenómenos por medio de una analogía con otro sistema real. Dicha analogía se fundamenta en que la producción del conocimiento supone la construcción de una metáfora similar a la funcionalidad de una computadora.

En cuanto a los modelos teóricos de investigación, un segundo momento viene después los años 1980. El conexionismo planteó la inclusión del cerebro

como órgano esencial que se debe contener dentro del modelo computacional. Así, se propuso un modelo formado por mente, cerebro y computadora (Thagard, 2005). El influjo de la explicación funcional inicial es opacado por la explicación naturalista fisicoquímica y biológica, en la que predominan campos explicativos como las neurociencias.

Son tres generaciones que al desprenderse de la filosofía de la ciencia, se fundan como disciplinas que estudian la mente. Según Medina (2008), se trata de “diferentes enfoques cognitivos que defienden el modelo simbólico clásico, por un lado, y por otro están aquellos que defienden el modelo conexionista o procesamiento distribuido en paralelo (PDP), y también aquellos que postulan modelos mentales no representacionalistas” (p. 1), con una coincidencia básica en la corporalidad, la interactividad y el carácter situado de la cognición. sus diferencias radicarían en los métodos y niveles de análisis usados.

Los orígenes de estas disciplinas científicas y multidisciplinarias parten de pesquisas fundadas en la misma cognición y beben inicialmente de la filosofía analítica, origen de conocimiento de la primera generación de filosofía de la ciencia de donde las ciencias cognitivas son hereditarias. Así, la primera expresión de las ciencias cognitivas se ha ocupado en forma parcial de proponer explicaciones teóricas sobre estructuras cognitivas unitarias y positivistas. No obstante, deja de lado aspectos de la construcción sensorio-motora del conocimiento y de sus habilidades, considerados hoy esenciales en los estudios de la cognición humana.

De otro lado, no proporciona una hipótesis unitaria de la cognición, pues parte del supuesto de que los procesos representacionales y computacionales son independientes y cada uno se inserta en módulos mentales específicos y aislados (Fodor 1986; Chomsky 1983). Fodor (1982), sostiene que la psicología computacional será la que marcará el devenir de los estudios de la mente y señala tres teorías en tensión. La primera es la teoría representacional de la mente, de acuerdo con la cual las actitudes proposicionales son relaciones que mantienen los organismos con las representaciones mentales. La segunda es la teoría computacional de la mente, que postula que los procesos mentales solo tienen acceso a las propiedades formales –no semánticas– de las representaciones mentales a partir de las cuales se definen. La tercera teoría es la de una psicología “naturalista” “(...) que define sus generalizaciones a partir de las relaciones entre las representaciones mentales y sus causas ambientales” (Fodor, 1982, p. 277). Sospecha, entonces, de un conductismo que se distancia de la noción de representación mental.

La segunda generación de las ciencias cognitivas es el modelo conexionista. Ofrece también una visión integrada de la cognición y aspectos similares como las redes de significación y el establecimiento de relaciones de semejanzas entre patrones de activación neuronal. Sus hipótesis explican las propiedades representacionales y computacionales fundamentadas en las representaciones externas y su transformación por medio del uso de artefactos. Sin embargo, no integra el contexto, sus situaciones ni los propósitos del sujeto (organismo), a sus planes de acción ni a las dinámicas corporales e interactivas de procesos cognitivos básicos, que constituyen muchos de los procesos cognitivos cotidianos (Varela, 1988).

No es, tampoco, una teoría unificada, pues plantea que los procesos representacionales y computacionales surgen de la relación entre el cerebro y las conexiones externas, sin ofrecer una respuesta sobre los principios que subyacen a esta relación y su naturaleza.

La tercera generación de las ciencias cognitivas parte de los principios corporales, situacionales e interactivos de la cognición humana. Desde esta perspectiva, se busca el origen de la cognición humana en conexión con otros animales y su evolución como especie.

En este sentido, los modelos de esta generación tienen la tendencia a ser unificados, distanciándose así de los modelos representacionales y computacionales de la mente. Parten de principios con una base corporal, perceptivo-motora e interactiva, pero el problema reside en que el modelo explica con suficiencia las propiedades interactivas de la cognición, pero no sus propiedades neuronales, representacionales y computacionales. Se acerca a una teoría unificada de la mente y se distancia en la respuesta a una teoría integrada de la mente.

Sistemas de representación mental

La mente es un sistema de representación de varios procesos computacionales. Según Bruner (1988), estos procesos se construyen, organizan, interpretan y se transforman en las representaciones mentales por medio de tres sistemas de representación: la representación enactiva, la representación icónica (imágenes) y la representación simbólica, que va más allá de la acción y de la imaginación. Esta se vale de los símbolos para representar el mundo. Los símbolos son abstracciones de la información del mundo exterior para desentrañar algo desconocido. La representación simbólica computa los datos que se presentan en

la percepción y explican las conductas cognitivas luego de haberlas procesado, almacenado y decodificado.

Modelo computacional-representacional de la mente

La teoría de la mente es propuesta por Putnam (1960) –pionero– y desarrollada por Fodor (1986). Basa sus propuestas teóricas en las nociones de representación y computación. De acuerdo con ellas, los sujetos representan, mediante estructuras mentales internas, los sucesos del mundo externo y transforman estas estructuras mediante cálculos operacionales que generan otras estructuras simbólicas que, a su vez, se convierten en conductas adaptadas a los estímulos demandantes del entorno.

Es este un sistema de integración que hace posible llegar a la experiencia a través de los símbolos indeterminados de algunos aspectos de la experiencia, para ampliar las propiedades que posee como organismo con sistemas representacionales y formar así redes semánticas o redes de significación que imponen un determinado orden sobre la realidad y el establecimiento de relaciones de semejanza entre diferentes patrones de activación, según diferentes criterios de clasificación (Chomsky, 1999) y representación sistemática e independiente del mundo empírico. Los procesos computacionales de la mente son un conjunto de reglas sintácticas del lenguaje del pensamiento. Es decir, una manipulación de símbolos, de acuerdo con Chomsky (1999). En esta analogía, el proceso de la información se lleva a cabo en secuencias algorítmicas.

Tal proceso puede llegar a reproducirse por fuera de su propia naturaleza y como propuesta sobre el problema mente-cuerpo. La función de los procesos mentales radica en que se puedan duplicar con diferentes procesos y estructuras, siempre y cuando repitan la misma función en un hecho singular (Segovia-Cuellar, 2012). De otro lado, Gardner (1985; 1987) afirmó que hay desacuerdo entre los científicos cognitivos al asimilar el cerebro con el de una computadora. No obstante, muchos estudiosos de esta perspectiva han recibido su influencia sin ser conscientes de ello y otros hacen simulaciones de procesos cognitivos de manera computacional. Frente lo anterior, Gardner (1985; 1987) sentencia: “La ciencia de la inteligencia artificial, elaborada en torno de la simulación por computadoras, es considerada por muchos la disciplina central de la ciencia cognitiva y la que más probabilidades tiene de desplazar o volver superfluos otros campos de estudio” (p. 57).

El modelo de representación conexionista

Entre los primeros investigadores del conexionismo se nombran a (McClelland, Rumelhart *et al.* (1986) y a Smolensky (1988), quienes afirman que el cognitivismo clásico no podía comparar sus estructuras de símbolos físicos con el funcionamiento de las redes neuronales. En este modelo no se parte “(...) de descripciones simbólicas abstractas, sino de una hueste de componentes de tipo neuronal, no inteligentes, que apropiadamente conectados presentan interesantes propiedades globales” (Varela, 1988, p. 57), que se corresponden con las aptitudes cognitivas que se aprenden.

Por su parte, Mahoney, (1988) señala:

El conexionismo supuso tres características distintivas: 1. el cambio de énfasis de los ordenadores al sistema nervioso vivo como primera fuente de información sobre las estructuras y funciones del conocimiento humano; 2. un uso creativo de las continuas evoluciones en la tecnología informática para refinar los modelos que simulan el aprendizaje humano, y 3. el reconocimiento de que los procesos informáticos no pueden afrontar adecuadamente la complejidad de los “procesos simbólicos” que operan constantemente en toda la experiencia humana. (p. 63)

Para Varela (1988), el conexionismo es la respuesta a las problemáticas que presentaba el procesamiento de la información a partir de modelos simbólicos lineales en los cuales se conectan secuencias neuronales por cada proceso, lo que se convierte en un obstáculo cuando el trabajo mental requiere una cantidad mayor de operaciones secuenciales y se tiene un procesamiento simbólico localizado. Según Varela:

En este enfoque, cada componente opera solo en su ámbito local, de modo que no hay un agente externo que, por así decirlo, haga girar la manivela del sistema. Pero, dada la constitución de la red del sistema hay una cooperación global que emerge cuando todas las neuronas participantes alcanzan un estado mutuamente satisfactorio. (p. 61)

La mente es concebida por este modelo como una emergencia global de relaciones entre redes neuronales que tienen la posibilidad de multiplicarse con funciones distribuidas y organizadas de gran tamaño.

Greco (1995), define la representación mental como producto de la relación del cerebro con el ambiente. Esta relación se fundamenta en una construcción epistemológica a partir de la dinámica organismo- mundo. El autor diferencia tres ámbitos:

- Nivel cerebral: responsable principal del origen y la producción de procesos mentales. Resulta fundamental aclarar que cuando nos referimos a este plano, aludimos estrictamente al cerebro, considerado como un sistema cerrado desde el punto de vista químico y funcional internos (exclusivamente). En sentido estricto, en tal nivel resulta erróneo –teóricamente– recurrir al concepto de representación, ya que las categorías más adecuadas para su análisis deberían provenir de la neurología o la neurobiología. De esta manera, instrumentos como las tecnologías de neuroimagen y análisis químicos específicos, constituyen recursos claves para la medición de este nivel.
- El mundo: el cual se puede descomponer en físico-material (naturaleza) y sociocultural. Dentro del último diferenciamos las relaciones con los demás, de la relación con el propio yo a partir de la autoconciencia.
- El nivel de la representación: “(...) se constituye a partir de la relación entre el cerebro y el mundo, ya sea respecto a la naturaleza, los demás y sí mismo” (Greco, 1995, p. 247). Dicha relación no puede ser reducida a variables bioquímicas y físicas. La subjetividad, hace referencia al aparato psíquico que le da singularidad al sujeto y a su vez se encuentra constituida por aspectos cognitivos, emocionales, culturales y sociales. Las representaciones mentales son construcciones complejas y simbólicas y tienen un carácter semántico conectado; es decir, a partir de un concepto se pueden obtener diferentes significados. Lo anterior hace que el sistema cognitivo se considere como un sistema dinámico, que en un proceso de abstracción genera modelos de interpretación del mundo.

La representación enactiva y corporizada

En el texto *La mente encarnada: ciencia cognitiva y experiencia humana*, de Varela, Thompson y Rosch (1997) se da el inicio al enactivismo como punto de convergencia de una mente corporizada y en acción dentro de un contexto. La representación enactiva, como acción perceptiva guiada, parte de la percepción de su entorno por el sujeto y de cómo este está en constante cambio producido por sus acciones. La estructura sensorio-motriz del sujeto está corporizada, actualizada y participa de los eventos del entorno.

Las construcciones mentales, sean estas pensamientos, ideas, experiencias, sentimientos o percepciones, entre otras, no se dan solo en el interior del sujeto que conoce y tampoco en el exterior o ambiente que rodea a dicho sujeto. Estas

construcciones son un movimiento circular entre la realidad y la corporeidad, estrechamente ligadas a las experiencias de vida.

De acuerdo con Varela (1988), hasta hace poco tiempo las ciencias cognitivas han respondido a una tradición abstracta que parte de lo general, lo lógico y lo formal, y según el autor, la mente no es representación de la realidad. Para este argumento expone tres razones: 1) se habita en un mundo con propiedades particulares; 2) este mundo es captado y percibido como un fenómeno que se presenta. No es recobrado a través de representaciones internas; 3) un “nosotros” subjetivo es quien hace estas captaciones.

Varela (1988), presenta el término enactivo, que significa poner en ejecución una serie de acciones del ser en el mundo. Parte de la base de que el conocimiento es una acción que se concreta por medio de una manipulación determinada y hace emerger mundos en un ciclo permanente mientras el sistema esté activo; es decir, vivo. La representación enactiva interpreta las interacciones que se producen en forma permanente entre el sujeto, la máquina y el contexto.

La representación no es un concepto teórico construido. En esta postura, es algo que acontece en la vida cotidiana; una forma de “hacer presente lo ausente” y sin la cual el pensamiento, la comprensión de los objetos, del mundo y de las percepciones no sería posible. La representación nos muestra el opuesto de la experiencia, a saber, la ausencia, presentada mediante imagos (representaciones) que dan sentido. Sin embargo, los “actos” no implican un mundo diferente de lo que se es y se hace.

Lo vivo de la vida es la trama, como afirma Capra (2009), que la constituye a través de los hilos que la conectan a todas las formas de la vida y en todas las expresiones y habilidades de nuestra corporeidad que, a la vez, se alojan en un contexto biológico-cultural. Siempre se está inmerso en el mundo que se habita.

De igual manera, Varela (1998) hace énfasis en que los procesos perceptivos, sensoriomotrices y la acción, fundamentan la cognición vivida en la manera como el sistema nervioso liga superficies sensoriales y motrices. Existe una cooperación integral y emergente cuando todas las neuronas partícipes logran un grado recíprocamente favorable.

De otro lado, la configuración del mundo es una experiencia vital, singular y sentida solo por aquel que la vive, la actúa y le otorga significado en este mundo, de acuerdo con las múltiples realidades que le dan razón a la existencia.

Varela (2008), señala: “La mayor capacidad de la cognición viviente, consiste en plantear cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida, no son predefinidas sino enactuadas, se las hace emerger desde un trasfondo” (p. 89).

En este giro cognitivo, los símbolos ya no son los únicos referentes de la representación y el nuevo enfoque es emergente y autoorganizativo. Reside en concebir un sistema cognitivo a partir de elementos sencillos que se unen dinámicamente entre ellos. Varela (1997). En dicho sistema se concibe el cuerpo como una experiencia vivida que requiere una mente que lo habite y un cerebro que lo haga funcionar. Clark (1998), expuso que “(...) los cerebros biológicos son los primeros y principales sistemas de control para los cuerpos biológicos. Los cuerpos biológicos se mueven y actúan en un rico mundo real circundante” (p. 506).

Maturana (1984), se interesó por conocer la correspondencia entre la percepción de los objetos, sus cualidades, la realidad exterior y las redes neuronales (la manera como el sujeto percibe ese mundo exterior), que operan como red cerrada de relaciones. Observa que los contenidos representacionales son vivenciados e interpretados de acuerdo con los estados del sistema nervioso y dichos contenidos no tienen, necesariamente, una correlación con el mundo exterior. La información cobra relevancia cuando se puede reproducir a partir de su constitución en un organismo vivo. Por ello, se debe situar la objetividad entre paréntesis.

El constructivismo de Vygotsky, Piaget y Maturana

Es importante reconocer –de manera general– en este recorrido, los aportes de por Vygotsky, Piaget y Maturana a la psicología y a la educación, en relación con la manera como se configuran los conocimientos a partir de diferentes paradigmas y así diferenciar los discursos constructivistas tan usados y aparentemente unívocos en educación, que han generado cierta confusión teórica sobre el carácter constructivo del conocimiento y sobre quién es el sujeto que lo construye.

En Piaget (citado en Rosas y Sebastián, 2001), se afirma que hay un sujeto constructor según el nivel de desarrollo intelectual. Como se sabe, para Piaget el modo de conocimiento depende del estadio evolutivo del sujeto constructor y los esquemas están integrados y organizados en una única estructura mental, según los contenidos de cada etapa del desarrollo ontogenético (Piaget,

1948). De este pensamiento se deduce que el desarrollo cognitivo sigue una progresiva abstracción y los esquemas de acción tanto internos como externos, son incorporados en los cambios posteriores, cualitativos o cuantitativos de la estructura mental.

La teoría piagetiana hace énfasis en el cambio y la continuidad del desarrollo mediante la función de adaptación en la diada en tensión: acomodación-asimilación de esquemas, tras la búsqueda de un estado de restablecimiento del equilibrio. En palabras de Rosas y Sebastián (2001):

Es importante anotar que la descripción de los estadios de Piaget es una consecuencia de los postulados metateóricos planteados antes (...) los principios de organización y adaptación, sin embargo, son los que les dan identidad al desarrollo, a pesar de las transformaciones cualitativas de las estructuras a las diferentes edades. (p. 28)

Es pertinente insistir que la hipótesis piagetiana es una teoría del desarrollo con una continua complejización de esquemas y no de los modos del conocimiento. Los esquemas se entienden de dos maneras: como figura y como plan. La primera hace referencia a las diferentes formas de percepción coordinada que permiten la interiorización de una imagen concreta. Un esquema entendido como plan, se refiere “(...) a la coordinación de acciones concretas en el medio, las cuales tienden a una meta que no está ‘en la mente’ del niño, sino en su comportamiento motor y en el sentido propio de la acción” (Rosas y Sebastián, 2001, p. 17).

Las estructuras lógicas de Piaget forman el mundo real –las experiencias– y representan el sujeto cognoscente. El proceso evolutivo está guiado “(...) por la constitución de un esquema total con un significado asociado” (Piaget, 1948, p.131). Lo anterior se manifiesta en que desde una mirada interna “(...) los esquemas son estructuras coherentes” (Piaget, 1948, p. 49) y tienen un significado para el sujeto cognoscente, que es a su vez autorreflexivo y autoconsciente.

Para Piaget (citado en Rosas y Sebastián, 2001) “(...) lo que define a la estructura no es la presencia de unos u otros elementos en un momento dado, sino las relaciones que se establecen entre ellos” (p. 12). Lo que compone y caracteriza una estructura son sus esquemas de relación, la manera como se da la operatividad de la estructura y los elementos que la integran, produciendo con ello transformaciones internas que guardan coherencia entre sí.

Para Vygotsky (citado en Rosas y Sebastián, 2001), el sujeto es construido por un mediador social, cuyo objetivo es crear un significado que al ser internalizado a partir de la dinámica del afuera hacia dentro, se transforma y construye sentido y funciones psicológicas y aprendizajes de manera activa, entre el mundo externo y el mundo interno, a partir de las relaciones y comunicación social.

Para Vygotsky, el análisis de la vida psíquica se hace en componentes simples, siempre y cuando las unidades elegidas mantengan la cualidad de ser significativas. Propone un análisis molar del pensamiento y de las funciones psicológicas. Se debe escoger una unidad mínima con significado para el sujeto. Dicha unidad está dada por el signo que actúa como instrumento mediador de la acción y que incorpora elementos individuales y sociales, pues "(...) una palabra es un microcosmos de conciencia humana" (Vygotsky, 1977, p. 197).

La internalización del signo en la mente del sujeto, produce un cambio en el desarrollo cualitativo, pues el funcionamiento psicológico está directamente asociado con factores sociales, en particular las funciones psicológicas superiores formadas por dos o más procesos básicos producto de signos desarrollados en los procesos culturales incorporados en el sujeto.

Vygotsky, (citado en Rosas y Sebastián, 2001), alude a cuatro grandes criterios que permiten diferenciar, de modo general, entre procesos psicológicos elementales y superiores.

El primero de ellos dice acerca de la relación con la vía de control de unos y otros. En cuanto los procesos psicológicos elementales son controlados automáticamente por el entorno, los procesos superiores se caracterizan por una autorregulación del individuo, la cual descansa en la creación y utilización de estímulos artificiales que se transforman en los disparadores inmediatos de la conducta.

Directamente ligado con lo anterior, se puede afirmar, en segundo lugar, que los procesos psicológicos superiores tienen un alto nivel de regulación consciente, o por lo menos, lo necesitaron en su origen (aun cuando luego, por vía de la utilización repetida del mecanismo, este se haya "automatizado"), que requiere, posteriormente, menor cantidad de recursos conscientes.

Un tercer aspecto que caracteriza diferencialmente los procesos psicológicos superiores, es su naturaleza social. No es un refinamiento de la naturaleza lo que llevaría a la aparición de los procesos superiores, sino la participación de los seres humanos en contextos de relaciones sociales directas, en pequeños grupos o diadas. (p. 33)

En la concepción vigotskyana,

“(...) el control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás” (Wertsch, 1988 p. 44). La incorporación de estas herramientas psicológicas (de origen social) es lo que se define como mediación semiótica, proceso que corresponde a la característica principal de funcionamiento intelectual propiamente humano, dentro del enfoque de la psicología sociohistórica de Vygotsky. (Vygotsky, 1979, p. 33)

Lo anterior conduce luego, a una internalización de los signos producidos en el mundo social.

Tanto Vygotsky como Piaget entienden la internalización como un proceso de reconstrucción interna de una actividad externa (Rosas y Sebastián 2001), pero mientras Piaget describe la actividad externa como manipulación de objetos desde una realidad física, para Vygotsky son procesos semióticos socialmente transmitidos del sentido y significado de las acciones.

En las dos perspectivas, la participación del sujeto en la construcción de conocimiento es activa. Según estas dos teorías, el acceso cognitivo al mundo está posibilitado y a la vez limitado, por estructuras y procesos psicológicos. Maturana y Varela (1984), se detienen más en el contenido del conocimiento que en cómo se construye el conocimiento. Lo esencial son las acciones producto de lo que se conoce, así como la autopoiesis. Postulan que los seres vivos se crean continuamente a sí mismos, constituyendo así una organización autopoietica entendida como una red de procesos de producción que regeneran constantemente los procesos que producen, a través de las interacciones y transformaciones que configuran el sujeto poietico. La unidad autopoietica se define por su carácter autoproductivo; es decir, es una unidad que produce permanentemente los componentes que la constituyen, pues en un circuito autopoietico no hay escisión entre el productor y el producto.

Los entornos establecidos por los fenómenos sociales son originados por dominios lingüísticos, donde el observador cambia de acuerdo con las perturbaciones al sistema provocadas por lo observado. Las interacciones producen perturbaciones que ocasionan cambios en quienes hacen la conversación, hasta que terminen las interacciones. Los sujetos vivos cobran existencia en el operar del lenguaje y en el dominio semántico que se crea (Maturana y Varela, 1984). La comunicación es un dispositivo que viabiliza la organización de las relaciones y las emergencias entramadas.

El rol del psicólogo educativo: una mirada socioconstructivista

*Solanlly Ochoa Angrino
Lucero Aragón Espinosa*

Introducción

El escrito propone una aproximación a la psicología educativa desde un enfoque socioconstructivista y plantea que el rol del psicólogo educativo es colaborar en la construcción de conocimiento de los aprendices en diferentes escenarios educativos. Las propuestas de Alexander, Schaller y Reynolds (2009); Berliner (2006), Bruner (2000), Coll (1988), Geary (2009) y Rogoff (1994), orientan el análisis de dicho papel. Se propone que la labor del psicólogo educativo es colaborar con la comunidad educativa en el análisis e intervención de procesos intencionales de construcción de conocimiento de los educandos, a partir de la consideración de los siguientes componentes del evento educativo: 1) aprendices y educadores; 2) objetos de estudio; 3) estrategias que favorecen la enseñanza y el aprendizaje; 4) contextos y microcontextos donde se construye conocimiento, y 5) sentidos de la educación para los participantes del evento educativo.

Esta aproximación crítica los roles tradicionales del psicólogo educativo, tales como la atención priorizada a estudiantes con problemas emocionales y dificultades de aprendizaje en contextos formales educativos formales, o la aplicación directa de resultados propios de la psicología básica a contextos educativos.

Finalmente, se ofrecen instrumentos de recolección de información para indagar sobre el papel del psicólogo educativo, los cuales pueden ser útiles para profesionales y estudiantes interesados en esta temática.

Definición de la psicología educativa desde una aproximación socioconstructivista

Frente al rol del psicólogo que trabaja en contextos educativos y con base en el trabajo seminal de César Coll (1988), se pueden diferenciar dos grandes tendencias: un psicólogo que aborda su trabajo con base en la psicología educativa como disciplina puente entre la psicología y la educación, y un psicólogo que aborda su trabajo a partir de la psicología general aplicada a la educación. Si se piensa la psicología como una disciplina puente, inmediatamente se debe remitir a la relación de colaboración bidireccional, de trabajo conjunto entre la psicología y la educación. Esto quiere decir que el psicólogo educativo debe trabajar de manera colaborativa con los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, directivos y demás profesionales que apoyan a la institución educativa), para lograr un propósito común: promover la planificación, el diseño, la implementación y la evaluación de procesos adecuados de aprendizaje y enseñanza, en pro del desarrollo humano. Con base en la segunda tendencia –la psicología aplicada a la educación– se parte de la idea de que el psicólogo posee una parcela de saber sobre los procesos intraindividuales y estos pueden ser directamente aplicados a situaciones y contextos educativos. Esta última función se puede ver reflejada en diferentes actividades, como atención psicoterapéutica en contextos educativos, orientación vocacional y aplicación de pruebas psicotécnicas para valorar inteligencia, entre otras, consideradas actividades propias de la psicología educativa.

Estas dos posiciones tienen una larga historia que Coll (1988) describe magistralmente y que se resume a continuación. En los años veinte y treinta, los psicólogos educativos se dedicaron a la medida y estudio de las diferencias individuales, mediante pruebas de inteligencia y de rendimiento escolar, con el fin de diagnosticar y tratar a los estudiantes con problemas de aprendizaje o comportamiento. Por esta razón, su rol se vinculó con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (educación especial), en contextos educativos formales. Con el movimiento que propició el nuevo concepto de la salud mental, el psicólogo educativo se interesó por los aspectos afectivos, emocionales y relacionales de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela y adicionó a su metodología acciones de tipo preventivo. Se crean, entonces, los primeros servicios psicológicos para la orientación clínica y educativa de los estudiantes, con funciones derivadas de la práctica clínica (diagnóstico, orientación, consejería y psicoterapia individual, entre otras).

En los años cincuenta, con el conocimiento derivado de las investigaciones acerca del desarrollo evolutivo, el aprendizaje y las diferencias individuales de los alumnos, se tiende un puente entre el conocimiento psicológico y la práctica escolar, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la enseñanza y se agrega a las funciones del psicólogo, además de la investigación aplicada, la formación de los profesores en psicología evolutiva y aprendizaje de los niños y jóvenes, para que enriquecieran su enseñanza.

En los años sesenta, el número de niños y adolescentes que los psicólogos educativos podían atender en acciones individuales, rebasó la demanda en los servicios psicológicos de las diferentes instituciones educativas, razón por la cual se criticó a la psicología escolar su esfuerzo centrado en el estudio de las dificultades de aprendizaje de los niños y adolescentes y el privilegio de sus acciones individuales.

Así, en las décadas de los 1970 y 1980 y consecuente con el auge de los paradigmas socioconstructivistas, sistémicos y ecológicos en las ciencias sociales, los psicólogos educativos y los servicios psicológicos ampliaron su cobertura a todas las instituciones que formaban parte de los ambientes educativos de los niños escolarizados y no escolarizados (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006). Esta perspectiva demanda que el psicólogo trascienda sus funciones individuales clínico-asistenciales y lleve a cabo intervenciones interdisciplinarias con otros agentes educativos y socializadores (padres, educadores, medios y tecnologías de la comunicación), en contextos de la educación formal, del desarrollo humano y del trabajo y de la educación informal.

Este texto no se centra en la historia de la psicología educativa ni en la dicotomía entre psicología aplicada versus psicología educativa como disciplina puente, aspectos que explica muy bien Coll en diferentes textos (1988, 1990) y en entrevistas recientes (Arias, 2015). El objetivo es describir, en detalle, las características que permiten dar cuenta del trabajo de un psicólogo educativo con enfoque socioconstructivista, justificando por qué, cuando se trabaja con base en esta aproximación, se logra un mutuo enriquecimiento entre las dos disciplinas.

Como ya se mencionó, el objeto de estudio de la psicología educativa desde un enfoque socioconstructivista, son los cambios en el comportamiento, las habilidades, las actitudes y las representaciones que se producen en las personas como resultado de su participación en prácticas educativas, generalmente intencionales, de largo plazo, con un principio y fin delimitados, en contextos educativos específicos (Coll, 1988; 1990; Coll, en entrevista con Arias, 2015).

Si descomponemos esta descripción notaremos lo siguiente: el estudio de los *cambios* en el comportamiento, las habilidades, las actitudes y las representaciones de las personas, no es específico de la psicología educativa. Es, más bien, el objeto de estudio de la psicología general. La psicología educativa hace énfasis en los cambios que se producen a partir de la participación de las personas en *prácticas educativas intencionales* de largo plazo.

Este énfasis implica para los psicólogos educativos la necesidad de una relación bidireccional entre la psicología y la educación, pues el hecho de que esos cambios que se estudian se den como resultado de la participación en eventos educativos implica que el psicólogo debe tener en cuenta las características de los sistemas educativos, sus componentes y las relaciones dinámicas entre estos (actores, contenidos educativos, situaciones y prácticas educativas, estrategias de enseñanza, contexto en que se da el proceso educativo, entre otros). Entonces, el psicólogo debe trascender la explicación del cambio en la conducta a través de factores intraindividuales e incluir en la explicación de dichos cambios el papel de variables interindividuales y contextuales propias de los contextos educativos.

El análisis del dicho rol se hace con base en el concepto de comunidades de aprendizaje (Rogoff, 1994), en la relación entre cultura, mente y educación (Bruner, 2000), con base en la propuesta sobre el aprendizaje desde un punto de vista topográfico de Alexander, Schaller y Reynolds (2009), en la idea de Berliner (2006), de situar todo proceso educativo a partir de, por lo menos, tres componentes:

Alguien (1) enseña *algo* a *alguien* (2), en un *contexto* (3) particular y finalmente en la idea de que todo proceso de aprendizaje tiene un sentido particular. Geary (2009), propone, entonces, que la labor del psicólogo educativo es colaborar con la comunidad educativa en el análisis e intervención de procesos intencionales de construcción de conocimiento a partir de la consideración de los siguientes elementos del evento educativo:

1. ¿Quiénes aprenden y quiénes enseñan?
2. ¿Qué se aprende y qué se enseña?
3. ¿Cómo se aprende y cómo se enseña?
4. ¿Dónde y cuándo la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar?
5. ¿Cuáles son los significados de los procesos de aprendizaje y enseñanza para los participantes?

La Figura 1 ilustra estos componentes.

Figura 1.
Componentes básicos del evento educativo



A continuación, se describe cada uno de estos componentes y sus relaciones, para posteriormente señalar las implicaciones de tenerlos o no en cuenta para la intervención desde la psicología en contextos educativos.

¿Quiénes aprenden y quiénes enseñan? ***Aprendices y educadores***

Berliner (2006), señala que en todo evento educativo se debe contemplar, al menos, el concurso de tres componentes: alguien (maestro, padre de familia, compañero) que enseña algo (concepto, habilidad, hábito) a alguien (aprendiz en contextos formales e informales de aprendizaje). Si se piensa en los aprendices y educadores, este componente remite a factores del desarrollo psicosocial-cognitivo, social y emocional, tanto de los educadores como de los aprendices. En el caso del estudiante, el psicólogo debe preguntarse qué tanto sabe acerca de lo que se le va a enseñar, qué interés especial o necesidad tiene de aprender

lo que quiere o debe aprender —es decir el por qué y el para qué—, los motivos que lo llevan a aprender, cuáles son sus metas de aprendizaje, sus valores y sus emociones durante el proceso de aprendizaje, entre otros aspectos. Para el caso del docente, las preguntas indagan por el momento del desarrollo del educador, sobre su nivel de experticia en el dominio que va a enseñar y sobre el sentido, interés o necesidad especial que tiene para enseñar. Todos estos factores afectan el proceso y el producto del aprendizaje.

Desde el enfoque tradicional de la psicología aplicada a la educación, el psicólogo solo toma en cuenta las características del aprendiz —generalmente niño— y se enfoca en factores emocionales, de la personalidad o en trastornos de aprendizaje. La intervención a partir de la psicología educativa, con un enfoque socioconstructivista, debe orientarse en trabajar no solamente con el estudiante con problemas (hay mucho que hacer y qué aportar a los estudiantes regulares), sino también con el docente, cuya orientación es promover el aprendizaje, pues ambos son sujetos en proceso continuo de cambio, de desarrollo y de aprendizaje. Así mismo, como bien lo diría Freire (2004), el docente al enseñar, aprende y el aprendiz al aprender, enseña. Ambos son aprendices a lo largo de la vida, tanto como lo es el psicólogo.

Según las ideas de Rogoff (2004), el papel tradicional del psicólogo educativo no está exento de las influencias de aproximaciones educativas que se basan en un

(...) modelo pendular donde algunos se enfocan en ver al estudiante como el ente activo, explorador, descubridor, mientras que el profesor es más bien un observador pasivo que suministra materiales y escenarios para que ese aprendizaje se dé. En el otro extremo, el profesor tiene el control. Él dirige qué se aprende, cómo se aprende, con qué materiales, cómo y con quién se trabaja, cómo se expresa la comprensión, etc., y el niño juega un rol pasivo de receptor de conocimiento. (Rogoff, 1994, p. 213)

Desde una aproximación socioconstructivista y con base en la teoría de la participación de donde se desprenden las comunidades de aprendizaje, tanto los estudiantes como los docentes son activos y participativos y están continuamente construyendo conocimiento sobre los diferentes aspectos de las tareas: cómo hacerlas, cómo interactuar con otros, a qué profundidad llegar y cómo manejar las emociones para que favorezcan al desarrollo de las tareas, entre otros. Tanto los miembros con más experiencia como los menos expertos son concebidos como sujetos activos. Al respecto, Rogoff señala:

Ningún rol tiene toda la responsabilidad de saberlo o dirigirlo todo y por definición, no hay roles pasivos. Los niños y los adultos juntos son activos al estructurar las tareas y compartir esfuerzos, los adultos tienen la responsabilidad de guiar de manera general el proceso y los niños aprenden a participar en el manejo de su propio aprendizaje y de su propia colaboración con la actividad. (Rogoff, 1994, p. 213)

¿Qué se aprende? Objetos de estudio

Otro componente esencial a la hora de hacer intervenciones psicoeducativas, es preguntarse por el objeto de estudio que se quiere aprender y enseñar. Siempre hay algo que se aprende o algo que está en proceso de cambio: hábitos, conceptos científicos, destrezas, estrategias. Estos objetos de estudio son absolutamente variados en complejidad y van desde hábitos básicos, normas de convivencia y prácticas de la tradición oral como juegos, cantos, rondas y relatos, hasta los saberes disciplinares propios de las ciencias naturales, sociales y matemáticas. Diferentes autores señalan la importancia de tomar en cuenta el objeto de estudio cuando de hacer intervenciones psicoeducativas se trata, pues este tiene unas restricciones particulares que enfatizan o demandan ciertas estrategias de aprendizaje y enseñanza (Berliner, 2006; Bruner, 2010, Brandsford, Brown y Cocking, 1999). Esos objetos de conocimiento pueden variar en función del esfuerzo con que los aprendemos, los niveles de conciencia que requieren y el grado de complejidad (Alexander, Shaller y Reynolds, 2009).

En este sentido, durante sus intervenciones el psicólogo educativo debe abordar la naturaleza del conocimiento que se está tratando de construir y a partir del análisis de las demandas de las tareas propias de cada disciplina, debe discutir sobre estrategias de aprendizaje-enseñanza propias de cada una. Un ejemplo claro es toda la literatura en torno a las estrategias de lectura, de acuerdo con las demandas de conocimiento de cada área. No se lee de la misma manera textos de física, química o matemática, que textos de literatura y por tanto la idea de estrategias de aprendizaje generales es un poco obsoleta en la intervención psicoeducativa (Shanahan y Shanahan, 2008).

¿Cómo se aprende y cómo se enseña? Procesos de aprendizaje y estrategias que lo favorecen

Este componente es uno de los que cuenta con mayor tradición en la psicología, pues se ha ocupado a lo largo de su historia de describir cómo aprenden las personas y cómo favorecer mejores aprendizajes. La misma teoría histórica

cultural, con su concepto de andamiaje, es clara en que cualquier interacción educativa no promueve el aprendizaje y el desarrollo (Palacios, Coll y Marchesi, 1990).

Entre las características de las situaciones educativas que promueven el desarrollo, se han establecido las siguientes: el educador conoce al aprendiz, sus intereses particulares, sus conocimientos previos; sabe qué desarrollos son posibles en determinado momento de su aprendizaje y desarrollo y con base en ese conocimiento se propone llevar al aprendiz un poco más allá de donde está, mediante prácticas educativas continuas, persistentes y estables, bien organizadas y con materiales, contenidos y demandas adecuadas a su nivel. Por su parte, el aprendiz debe participar continua y activamente de las prácticas educativas propuestas y asumir los retos que estas implican. Buscar el valor de lo que aprende de acuerdo con su desarrollo. Debe, intencionalmente, buscar sentido. No sobra reafirmar el valor que ocupan los materiales y artefactos que facilitan el aprendizaje, su adecuado número, el buen estado, bien estructurados, con sentido, variados y con diferente nivel de complejidad. No se puede promover la lectura si no se tiene acceso a buenos libros físicos o electrónicos. Las buenas intenciones no bastan.

La interacción entre estos tres elementos es lo importante. La interacción profesor-estudiante y entre estudiantes en el salón de clase, desempeña un papel fundamental, tanto en el apoyo pedagógico como en el emocional y en la organización del entorno de aprendizaje. Entornos de aprendizaje donde se promueven buenas relaciones entre profesor y alumno y entre pares, dotadas de sentido para todos los participantes, suscitan mejores aprendizajes para todos, así como altos niveles de desempeño académicos (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, y Lun, 2011; Pianta, Laparo y Hamre, 2008). Igualmente, el constructivismo se sustenta en una abundante literatura que caracteriza las interacciones adecuadas. Entornos de aprendizaje donde los que hay reconocimiento de la diversidad, respeto por el otro, sensación de confianza y aceptación y un adecuado nivel de reto, promueven mejores aprendizajes (APA, 1997).

Finalmente, otra idea de Rogoff (1994) cobra importancia al hablar de los procesos de aprendizaje. La autora señala que en las comunidades de aprendizaje, las relaciones entre los participantes son asimétricas y esto se da porque los roles y el liderazgo varían notablemente de una actividad a otra. Alguien puede ser líder en una actividad, apoyar la actividad lateralmente, observar activamente cómo otros más expertos la realizan, o sencillamente ser el opositor de una actividad o de la manera como se está llevando a cabo. Es imposible que todos sepan de todo de la misma manera y al mismo tiempo (Rogoff, 1994).

¿Dónde y cuándo la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar? Contextos y microcontextos donde se construye conocimiento

Otra idea no menos importante en este componente, es que esos procesos de aprendizaje se dan más allá de los contextos educativos formales y en este sentido, el proceso de aprendizaje es ubicuo. Donde hay personas hay aprendizaje y por tanto entre tan diversas comunidades de aprendizaje, la escuela y el salón de clase son uno solo (Alexander *et al.*, 2009). El psicólogo educativo también debe tener en cuenta los lugares donde se aprende y donde se enseña. Como es bien sabido, esto incluye –pero también trasciende– los salones de clase. Abarca espacios tan formales como el laboratorio de ciencias y tan informales como la sala de un cine. El aprendizaje y el desarrollo se dan durante la participación de las personas en actividades socioculturales particulares y en contextos específicos (Bruner, 1995, 2000, 2010, Rogoff, 1994). Estos contextos particulares facilitan o restringen las oportunidades de aprendizaje significativo y el desarrollo de talentos (Alexander *et al.*, 2009, Bruner, 2000). En este sentido, estudiosos de la psicología del aprendizaje han mostrado que los estudiantes están más motivados a aprender, dedican mayor esfuerzo y muestran más entusiasmo y que el aprendizaje es mayor y más complejo cuando los conceptos, habilidades y destrezas que están aprendiendo están anclados a problemas de su vida cotidiana que les interesa (Graesser, 2009).

En este sentido, el componente del lugar donde se aprende no remite literalmente al espacio físico en que el aprendizaje tiene lugar, sino a las relaciones entre el objeto de estudio y el contexto particular y a la pregunta sobre cómo lo que se aprende tiene sentido para comprender mejor y vivir de manera digna en un contexto particular (APA, 1997; Bruner, 2000).

¿Cuáles son los significados de los procesos de aprendizaje y enseñanza para los participantes?¹ ¿Para qué se aprende y para qué se enseña? Hay diferentes razones por las cuales aprendemos algo: necesidad personal o social, interés individual o social y motivación intrínseca o demandas de la sociedad. El sentido, el valor que se atribuye a lo que se aprende, determina en parte cómo se aprende. El tiempo que los estudiantes les dedican a las tareas de aprendizaje, las estrategias que usan y ese saber, son necesarios a la hora de efectuar procesos educativos. Existe un amplio número de investigaciones sobre la importancia

1. Este apartado podría haber formado parte del factor relacionado con quién aprende y quién enseña. Sin embargo, consideramos que, por su relevancia y pocos estudios en Colombia al respecto, se le debe dar un lugar independiente que visibilice más su importancia.

de la motivación intrínseca en el aprendizaje, que demuestran que cuando los estudiantes encuentran razones personales, interés individual y relaciones entre lo que realizan en contextos educativos y su vida fuera de la escuela, aprenden más, con mayor agrado y tienen a ser perseverantes en sus esfuerzos por aprender temas complejos y retadores (Ryan y Deci, 2000; Shumow y Schmidt, 2014). Lo mismo podría señalarse en relación con los docentes, quienes cuando están motivados intrínsecamente a enseñar, encuentran mayor sentido a su labor docente, tal como señalaron hace tiempo Czikszenmihalyi (1982) y Deci y Ryan (1982).

A manera de síntesis, el psicólogo educativo debe tener en cuenta todos los componentes del evento educativo para trabajar con las problemáticas que surgen en las instituciones educativas. Ello implica considerar las variables intrapersonales entre los que aprenden y los que enseñan (procesos de aprendizaje, desarrollo, motivación, enseñanza) y también las variables interpersonales (apoyo emocional, apoyo instruccional, organización del salón de clase, relaciones entre alumnos, respuesta de los alumnos a las propuestas del profesor, relaciones entre diferentes miembros de la comunidad educativa); las características de los objetos de estudio aprendidos y enseñados (disciplinas, prácticas cotidianas y procedimientos, entre otros); los procesos empleados (tácticas y estrategias para enseñar y para aprender); tiempos que toma esa tarea para ambos, aprendices y enseñantes; lugares donde se da o se apoya el aprendizaje y la enseñanza (salones de clase, sitios de recreo, hogar, biblioteca y museos, entre otros), y lo más importante, el sentido de los eventos educativos para los participantes, la importancia que tienen para cada uno y el lugar que ocupan en su vida.

Las consecuencias de no tomar estas variables en cuenta son las visiones parcializadas de las problemáticas psicoeducativas. La más típica es la visión de la psicología clínica la “sombra de la psicoclínica”, (como la llama Hernández, 2012)– que acompaña al psicólogo que trabaja en contextos educativos y que consiste en explicar todas las “desadaptaciones” o malos desempeños académicos y comportamentales de los estudiantes con base en variables intrapersonales –generalmente factores emocionales– como única variable explicativa de los resultados académicos o del comportamiento del estudiante en el contexto educativo.

En este mismo sentido, si el psicólogo trasciende la utilización exclusiva de variables intraindividuales en la explicación de los cambios en el comportamiento, y toma en cuenta variables interindividuales y contextuales, entonces cabría esperar que trabaje conjuntamente con otros profesionales de la institución

educativa en la explicación y promoción de dichos cambios. En este sentido, los psicólogos deben diseñar, desarrollar y evaluar sus intervenciones con otros profesionales de la comunidad educativa. Ese trabajo mancomunado debe hacerse especialmente con los educadores, quienes están “institucionalmente” orientados a favorecer el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes mediante interacciones educativas específicas, y caracterizarse por un diálogo bidireccional en el que el saber de ambos sea igualmente importante y pertinente para las intervenciones. La voz del educador, su experiencia, debe tomarse en cuenta a lo largo de los procesos educativos, para que diseñe, utilice y evalúe posibles soluciones a los problemas educativos o diseñe posibles estrategias para prevenirlos. Como lo señalaba Rogoff (1994) con las comunidades de aprendizaje, el liderazgo en esta relación será dinámico y dependerá de las experticias, intereses y necesidades del contexto educativo específico.

Pero el trabajo no solo implica la relación entre profesionales, sino también con toda la comunidad educativa: estudiantes, profesores, padres de familia, rectores y todo el personal implicado en la situación educativa. Un trabajo conjunto, mancomunado, debe favorecer la retroalimentación mutua, representada en las voces de la comunidad educativa, quienes deben decidir lo que se debe tener en cuenta en las propuestas psicoeducativas, con base en las experiencias y necesidades propias del contexto educativo particular que se esté analizando. Nuevamente, esta idea parte del concepto de comunidad de aprendizaje de Rogoff (1994), en la cual todos los participantes trabajan juntos y cada uno sirve de apoyo a los otros variando las funciones de acuerdo con la comprensión de la actividad y las diferentes responsabilidades que la actividad implica. Es decir, las decisiones son tomadas en consenso.

En la Tabla 1 se presenta un paralelo entre la psicología educativa desde una aproximación socioconstructivista, y la psicología aplicada a la educación con base en categorías que surgen de la discusión anterior y de la reflexión en torno a más de 50 entrevistas aplicadas a psicólogos que trabajan en contextos educativos² y que pueden guiar la observación y el análisis de los papeles que desempeñan los psicólogos educativos en el contexto colombiano.

2. Estas entrevistas han sido realizadas por estudiantes de psicología matriculados en el curso de Psicología Educativa I, de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Tabla 1.
Paralelo entre la psicología educativa desde una aproximación
socioconstructivista y la psicología aplicada a la educación

Psicología educativa desde un enfoque socioconstructivista	Psicología aplicada a la educación
Objeto de estudio	
Estudia e interviene los cambios en las representaciones, las actitudes, las habilidades y los comportamientos de las personas. Estos cambios son resultado de su participación en eventos educativos intencionales, sistemáticos y a largo plazo, con un principio y un fin bien delimitados.	“Análisis e intervención de los componentes psicológicos de las situaciones educativas” (García, Fernández y Saramona; Mialaret, citados por Coll, 1988, p. 153)
Relación con otras disciplinas	
Trabaja de manera colaborativa con docentes y otros profesionales de la comunidad educativa, en el diseño, aplicación y evaluación de programas educativos. El trabajo con el docente es bidireccional; es decir, no hay superioridad de una disciplina sobre otra.	Trabaja de manera monodisciplinar; es decir, aborda e interviene las problemáticas educativas a partir del saber y las herramientas que le da su formación general como psicólogo. Estas pueden ser clínicas o de la psicología del aprendizaje básica, incluidas las teorías y conceptualizaciones sobre problemas del aprendizaje y la psicología del desarrollo aplicada a la educación, entre otras.
Componentes del evento educativo	
En el diseño, elaboración, puesta a prueba y evaluación de los programas psicoeducativos, toma en cuenta los diferentes componentes (quién, qué, cómo, cuándo, dónde y por qué) de manera simultánea, atendiendo a sus relaciones dinámicas.	Generalmente se enfoca solo en el aprendizaje. Lo que se estudia e interviene son las problemáticas intrapersonales de quien aprende, generalmente niños, indagando por el nivel de desarrollo psicosocial, los factores emocionales, los mecanismos de aprendizaje y la personalidad, entre otros.
Trabajo con la comunidad educativa	
Las propuestas de intervención son elaboradas, discutidas, evaluadas y retroalimentadas por toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, coordinadores de área, entre otros). Hay claras relaciones entre los miembros de la comunidad educativa para abordar, de manera coordinada, los mismos problemas. Por ejemplo, la educación sexual se trabaja en la clase de ciencias (biología), a partir de las pautas de crianza y según la relación entre compañeros. Todos los miembros de la comunidad educativa trabajan en las mismas problemáticas de maneras diferenciadas, de acuerdo con sus experticias, intereses y contextos específicos.	Trabaja de manera separada con cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, con los estudiantes trabaja educación sexual, orientación vocacional, prevención de uso de sustancias psicoactivas. Con padres trabaja pautas de crianza y apoyo a tareas académicas de sus hijos. Con docentes trabaja estrés laboral. No hay claras relaciones entre los miembros de la comunidad educativa para abordar, de manera coordinada, los mismos problemas.

Psicología educativa desde un enfoque socioconstructivista	Psicología aplicada a la educación
Relación entre componentes teóricos, técnicos y aplicados	
Desde el enfoque socioconstructivista, la psicología educativa utiliza los conceptos, herramientas y metodologías propias de la psicología básica, pero a modo de “hipótesis directrices” Coll (1990), que analiza y evalúa en un contexto educativo particular y no extrapoladas de manera general sin tomar en cuenta las características del contexto.	Hay una aplicación más o menos directa de las teorías, metodologías y modelos que desarrolla la psicología general en relación con las situaciones educativas. Esta aproximación es evidente en las intervenciones clínicas a problemas psicoeducativos, en donde las interpretaciones e intervenciones se hacen especialmente con base en los factores intrapersonales del estudiante.

Desde esta perspectiva, es importante hacer una aproximación profesional socioconstructivista al rol del psicólogo en contextos educativos, pues esta reconoce la complejidad del sistema educativo, toma en cuenta sus diferentes componentes y las relaciones dinámicas entre ellos, respeta las características y el saber del docente y no lo subordina a lo psicológico, colabora en el desarrollo de programas que tienen sentido para todos los miembros de la comunidad educativa y analiza los procesos de cambio en contextos educativos, integrando explicaciones e intervenciones a partir de variables intraindividuales, interindividuales y contextuales. Es decir, atiende la complejidad del sistema educativo

Instrumentos para indagar sobre el rol del psicólogo en contextos educativos³

Este apartado tiene como propósito ofrecer instrumentos de recolección de información para indagar sobre el rol del psicólogo educativo, que pueden ser útiles para profesionales y estudiantes interesados en esta temática.

Una primera fuente de información para conocer dicho papel es el estudiante de psicología, pues posee una larga trayectoria académica en escenarios educativos formales. En este sentido, se puede recuperar el conocimiento previo que tienen con respecto a la psicología educativa, a partir de sus experiencias con psicólogos en contextos educativos, indagando si durante su trayectoria escolar fueron atendidos por psicólogos, los motivos de la atención, las actividades que realizaron con descripciones detalladas, su frecuencia, el lugar donde las hacían

3. Estos instrumentos han sido diseñados y utilizados por la primera autora en un curso introductorio de Psicología Educativa en la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Estos instrumentos han sido utilizados desde el año 2012, por los estudiantes de psicología matriculados en este curso, para indagar acerca del rol de los psicólogos en contextos educativos.

y la participación de miembros de la comunidad educativa en ellas, entre otros aspectos. Esta información permite hacer un balance de las experiencias directas de los estudiantes y comparar estas experiencias con lo que reporta la literatura sobre el rol del psicólogo y con sus observaciones y entrevistas a psicólogos que laboran en contextos educativos.

A continuación, se presenta una guía de entrevista a psicólogos que trabajan en contextos educativos y que ha sido utilizada en los últimos cinco años en un curso introductorio de psicología educativa para estudiantes de pregrado. Los resultados de estas entrevistas se basan en las categorías descritas anteriormente y permiten a los estudiantes reflexionar sobre el papel del psicólogo educativo en diferentes contextos y analizar en qué medida el psicólogo entrevistado tiene una aproximación a la psicología educativa como disciplina puente o como psicología general aplicada a la educación.

Guía de entrevista a psicólogos que trabajan en contextos educativos

Datos sociodemográficos

- Nombre.
- Edad.
- Formación.
- Experiencia profesional en términos de tiempo: meses, años
- Experiencia profesional en contextos educativos en términos de tiempo: meses, años.

Preguntas sobre el cargo actual

- ¿Con quién o quiénes trabaja? (solicite detalles de edades, funciones, personas con quien el psicólogo le dice que trabaja)
- ¿Qué actividades realiza con ellos? (pregunte por cada una de las personas mencionadas en la primera pregunta. Es decir, si trabaja con niños, padres de familia y profesores, cerciórese de que le pregunte qué hace exactamente con cada uno de ellos).
- ¿Cómo lleva a cabo esas actividades? (Nuevamente, cerciórese de preguntar exactamente cómo trabaja con cada uno de ellos. Por ejemplo, si dice que trabaja con padres o talleres para padres de familia, pregunte qué hace en esos talleres, cuáles son las temáticas, cómo las aborda, etc. Si, además, dice que asisten a reuniones escolares de padres de familia, pregúntele por su papel allí en esas reuniones. Tenga en cuenta que en esta pregunta debe

estar seguro de obtener información acerca de todas las actividades que el entrevistado reportó en la segunda pregunta.

- ¿Cuándo desarrolla esas actividades? Esta pregunta remite a la periodicidad de las tareas. Podría estar relacionada con el seguimiento que hace a los procesos, con la rutina habitual del psicólogo en ese contexto.
- ¿Dónde? Pregúntele exactamente dónde desarrolla esas actividades, con cada uno de los actores mencionados en la primera pregunta y para cada una de las actividades mencionadas en la segunda. Por ejemplo, consultorio, salón de clases y salón de reuniones, entre otros.
- ¿Por qué y para qué desarrolla esas actividades? Es decir, cuál es la orientación institucional o las funciones del cargo o las problemáticas que ha detectado o los casos que le remiten.
- ¿A pedido de quién hace lo que hace?
- Otras preguntas que consideren ayudan a entender mejor el rol del psicólogo en esa institución.

Preguntas sobre la colaboración interdisciplinaria entre profesionales de disciplinas afines

- ¿Trabaja con otros profesionales? Si la respuesta es sí, pregúntele qué hace con ellos, en qué consiste ese trabajo, cuál es el valor agregado de trabajar con otros profesionales.
- ¿Su práctica como psicólogo se ha visto transformada, ajustada por las características/experiencias concretas en este contexto? Por favor cuéntenos acerca de una experiencia concreta al respecto (recuerden que si es psicólogo educativo, debe dejarse permear por lo que pasa en el contexto educativo. No se trata solo de aplicar).
- Otras preguntas que les ayuden a entender la dinámica de trabajo y si el psicólogo trabaja solo o en colaboración con otros.

Preguntas relacionadas con el núcleo teórico conceptual

- ¿En qué conceptos, teorías o modelos de la psicología se apoya usted para hacer el trabajo en esta institución?
- ¿Por qué?
- Otras preguntas que le ayuden a entender todo acerca del núcleo teórico conceptual en que se basa el psicólogo para su quehacer profesional.

Psicología y escuela: encuentros y desencuentros

María Fernanda Enríquez Villota

Fernando Garzón Velásquez

María Patricia González Gómez

Claudia Estela Palacios Palacios

Introducción

La apuesta central se fundamenta en la reflexión acerca del papel de la psicología en la escuela. De manera precisa, se pretende estudiar el rol y las funciones que el profesional de la psicología está llamado a cumplir en los escenarios escolares y analizar estos elementos bajo una perspectiva teórica y la normatividad actual. Por lo tanto, en la primera parte del documento es posible apreciar algunas reflexiones conceptuales sobre este campo, luego se presenta un panorama sobre algunas realidades educativas que debe enfrentar el psicólogo en la escuela y cómo su rol y sus funciones se ven ligados a ellas. Posteriormente, se plantea una revisión general a la normatividad que regula el ejercicio del psicólogo en los ambientes educativos. Para finalizar, se presenta una reflexión acerca del papel del psicólogo en la escuela desde una perspectiva bioética.

Rol y funciones del psicólogo en los contextos escolares

Es importante señalar que no existe un consenso en el sentido de establecer con exactitud cuál es el rol y las funciones asignadas al trabajo del psicólogo educativo, pues en cuanto a estos aspectos, los lineamientos dependen de las apuestas epistemológicas que orientan el quehacer del profesional en la escuela. Esta tendencia se relaciona con lo que Schön (1992) llama las zonas indeterminadas de la práctica, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad

y la presencia de conflictos de valor asociados a los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional, y en general en los escenarios de la vida real, que constituyen situaciones poco definidas o estructuradas en el ámbito laboral y que plantean dilemas de diversa índole en el desarrollo de una profesión determinada.

No obstante, es claro que se pueden establecer algunos puntos de convergencia en torno al papel esperado. Por ejemplo, se considera un error señalar que el quehacer del psicólogo en la escuela se limita a la simple aplicación de un cúmulo de teorías y técnicas en un escenario real, pues las particularidades de cada contexto ameritan una lectura cuidadosa y compleja de la realidad, para lograr un mejor acercamiento a los fenómenos y potencialidades educativas. Así, Barraza (2015) señala que el papel del psicólogo educacional debe transitar desde una perspectiva epistemológica basada en el modelo de la simplicidad, a una perspectiva centrada en la complejidad. Esta comprensión requiere del empoderamiento por parte del profesional de nuevas funciones que le permitan generar entornos de aprendizaje facilitadores o significativos en contextos múltiples, con una comprensión y conocimiento profundos de la dinámica y necesidades del sistema educativo y de las políticas educativas regionales, nacionales y globales, para lo cual es necesario no solo la consolidación del conocimiento proveniente de la disciplina psicológica de avanzada, sino también la integración en su quehacer de elementos de carácter disciplinar, interdisciplinar e incluso transdisciplinar.

Alarcón (2005) advierte, por otra parte, que el papel del psicólogo ha cambiado, desde desarrollar una función de experto con el poder de evaluar, ayudar y resolver problemas de otros (estudiantes y docentes), hasta una actuación que recoge la emergencia del fenómeno educativo centrado en visiones de coevaluar, coayudar y corresolver, apoyándose en la red de interacciones vitales de la comunidad educativa. Es decir, se plantea una función basada en una perspectiva de corresponsabilidad escolar, en la que todos los sujetos y sistemas implicados se comprometan y participen de manera activa en su dinamización.

Otro elemento de aproximación apunta a la aceptación de que la pluralidad o la pluriparadigmaticidad, deben ser los horizontes que determinen el trabajo del psicólogo en las instituciones escolares, promoviendo con ello una mirada integradora o ecológica de la escuela. Esta configuración invita a reconocer el escenario educativo desde una perspectiva de sistema social en el que convergen el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano.

En este orden de ideas, Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), señalan que de cara a los avances recientes en la investigación y la intervención educativas y particularmente gracias a las visiones de corte sociocultural y situacional, ya no se considera suficiente ni apropiado el estudio del sujeto de la educación desde un plano exclusivamente individual, sino que se requiere una visión más holística, sistémica o ecológica, que lo vincule con el contexto familiar, escolar o comunitario y con los programas educativos y de promoción del desarrollo en los que participa. En este sentido, el rol del psicólogo educativo debe enfocarse en su capacidad de promover el desarrollo humano en su acepción amplia de bienestar y calidad de vida.

Los mencionados autores reconocen, además, que este nuevo papel en el ámbito educativo requerirá del empoderamiento y desarrollo gradual y progresivo de entornos de aprendizaje apoyados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, puesto que la tendencia apunta a una gran expansión de la educación a distancia, de la enseñanza en línea y de las comunidades de aprendizaje virtuales, todo ello un nuevo desafío que requiere ser fortalecido a partir del incremento de la investigación educativa como herramienta facilitadora del trabajo en la escuela.

En este sentido, la función del psicólogo se comprende de un modo dinámico, pues, al decir de Btsh, Bur, Cameán, Erausquin y Greco (2000):

No todos los psicólogos se desempeñan bajo el mismo rol, ni se identifican con él del mismo modo, ni totalizan su ser en ese quehacer, pues se ven atravesados por las singularidades y especialmente por las contextualizaciones que se producen en diferentes realidades educativas y prácticas de rol, este adquiere un carácter histórico, con prácticas sociales específicas, en el que se apropian asimismo sentidos y motivos, metas y perspectivas, restricciones y potencias mostrándose imbricado en la identidad del sujeto y sus vicisitudes dinámicas, está mediado por la institución educativa concreta en la que trabaja el psicólogo, por sus características, su organización, su cultura, su estilo, y los movimientos progresivo-regresivos que en ella transcurren, en el intento de construir, deconstruir y reconstruir una historia y un proyecto pedagógico. (p. 4)

En cuanto a las funciones que asume el psicólogo, el panorama es igual de desafiante y se ve atravesado por las mismas particularidades. Desde esta óptica, las tareas asignadas en la escuela son el resultado de trayectorias, acciones y prácticas que sintetizan la relación entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que hacen los sujetos, poniendo así en juego su propia subjetividad y sus capacidades profesionales y sociales (Serra, Krichesky

y Merodo, 2009). Por lo tanto, describir con exactitud las funciones que debe cumplir el psicólogo en el contexto escolar resultaría dispendioso. En esta vía, se presentan a continuación algunas reflexiones al respecto.

Es posible considerar que las tareas del psicólogo en el contexto escolar, se orientan en torno a tres ejes de articulación: funciones de conocimiento de la realidad educativa –antes llamadas evaluadoras–, funciones de intervención o de dinamización de la realidad escolar y funciones asesoras. En torno a las tareas de evaluación, se espera que el profesional pueda aplicar diferentes técnicas, estrategias y métodos de recolección de información, para conocer a profundidad la realidad escolar tanto a nivel institucional como individual, resultado de lo cual debe elaborar informes que sistematicen los hallazgos y den cuenta de propuestas de transformación que orienten las funciones de dinamización de la realidad escolar, las cuales deben ser construidas desde una perspectiva comunitaria y de corresponsabilidad. Se espera, también, que adelante procesos psicoeducativos tanto a nivel individual como colectivo, a fin de favorecer el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza. Es necesario, además, que a partir de la investigación educativa, formule proyectos encaminados a reducir los riesgos a los que se enfrenta la comunidad y a fortalecer sus potencialidades, así como la adecuada articulación de su quehacer a los proyectos pedagógicos adelantados en la institución y la gestión socioeducativa de recursos humanos, materiales y técnicos necesarios para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En torno al asesoramiento, se espera que sea capaz de generar espacios de reflexión acerca de asuntos de interés para el sistema educativo, la gestión de aula y la promoción de la escolaridad de calidad, la gestión curricular que implica el acompañamiento al docente en su interacción pedagógica y perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en el aula, el asesoramiento a los padres de familia con el ánimo de tender un puente de colaboración y participación activa entre la familia y la escuela. Además, según Barraza (2015), paralelamente a cada uno de estos ejes de acción es necesario que el profesional en psicología tome posiciones paradigmáticas y críticas frente a las realidades escolares propias del contexto, las cuales, según la naturaleza de la tarea por realizar, pueden situarse en visiones tanto desde la simplicidad como de la complejidad.

Es claro que las funciones señaladas, ponen de manifiesto que frente a la intervención psicológica en la escuela se vislumbra un giro contextualista o situacional, dado que el trabajo del psicólogo educativo está situado en una comunidad educativa que provoca nuevos sentidos para pensar las realidades

y las intervenciones, superando con ello la soledad y el encierro y levantando miradas hacia lógicas más expansivas, situacionales y colectivas de la escuela (Casal, Beraldo y Ali, 2012; Casal, Lerman, y Lofeudo, 2011; Casal y Lofeudo, 2009).

Arvilla, Palacio y Arango (2011), al igual que Hernández (2009), mencionan que en la actualidad el papel del psicólogo es muy amplio y su objetivo en la educación es su comprensión y mejoramiento. Así, los psicólogos educativos estudiarían también aquello que los maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden en el contexto de un currículum particular, en el entorno específico donde se pretende llevar a cabo la formación o la capacitación. Por otra parte, Bosa, Toscano y Salas (2007) refieren varias funciones orientadas a la intervención, en las que se incluyen modelos de servicios, programas de orden psicopedagógico, el asesoramiento relacionado con la acción tutorial y la atención a la diversidad (Daniels, 2011; Rodríguez-Arocho, 2009); las funciones de coordinación, organización y programación a partir de las cuales el psicólogo ejerce un papel de agente de cambio que orienta y programa la acción educativa; funciones de evaluar, diagnosticar y conocer la realidad escolar en las que se aplican conceptos psicológicos y el conocimiento de la legislación educativa. Por último, funciones asociadas a la formación, la información y la mediación desde la perspectiva psicológica.

Por su parte, Celorrio (2004) refiere que las funciones del psicólogo en el contexto educativo pueden organizarse en cinco grupos según su destinatario: funciones con el centro o institución, funciones con el alumnado, funciones con el profesorado, funciones con las familias y funciones con otras instituciones, todo esto orientado a partir de la configuración de la investigación educativa.

Btsh et al. (2000) señalan, por su parte, que Coll identifica varios grupos de funciones que el psicólogo educativo debe cumplir, entre ellas se encuentran: 1) funciones con foco individual, grupal, institucional o comunitario; 2) funciones con influencia directa o indirecta sobre los alumnos, entendiendo por indirecta la que se hace multiplicándose a través del trabajo con docentes, directivos, padres, el currículum, la investigación y en las movilizaciones de los proyectos pedagógicos o intervenciones comunitarias; 3) funciones centradas en lo psicológico, psicoeducativo o educativo, y 4) funciones de prevención primaria, secundaria y terciaria. Otros investigadores añaden a estos planteamientos, las siguientes: 1) funciones específicas en relación contractual del psicólogo con el centro educativo, y 2) funciones relacionadas con la concepción de aprendizaje implícita y explícita que sostiene el discurso y quehacer del profesional,

razón por la cual el trabajo en la escuela implica multiplicidad de tareas como la orientación a alumnos, docentes, padres y directivos; el asesoramiento a docentes y directivos; la evaluación psicológica de estudiantes al inicio de la escolarización, y cuando se requiera durante el año escolar, la derivación de estudiantes a atenciones interdisciplinarias especiales; el seguimiento académico y de convivencia; el desarrollo de proyectos de orden psicológico o el apoyo a los proyectos pedagógicos; la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; la participación en la planificación curricular; la evaluación de dinámicas de aula, y el apoyo en la resolución de conflictos interpersonales entre la comunidad educativa, entre otras.

Garaigordobil (2004), señala que la función prioritaria del psicólogo en la escuela es atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes, a saber: psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional, y en los tres agentes principales del sistema educativo (alumnos, padres y profesores). Desde esta perspectiva, el trabajo se orienta en torno a dos grandes objetivos. El primero consiste en aportar un análisis psicológico de las muchas situaciones escolares (evaluación); y el segundo, proponer planes de acción que respondan a los análisis (intervención). Con estos objetivos aplicados a los contextos particulares, es posible llevar a cabo diversas acciones dinamizadoras con los agentes del sistema educativo.

Finalmente, es posible afirmar que el trabajo del psicólogo en la escuela requiere con urgencia, el fortalecimiento del saber sobre lo escolar, la decisión política –y, si se quiere, epistémica– de implicarse en el cotidiano de las prácticas educativas (Baquero, 2007; 2009).

El rol del psicólogo en las realidades escolares: abordaje a partir de la psicología educativa

Con base en las funciones que debe cumplir el psicólogo en los contextos educativos, nos enfrentamos a pluralidad de labores que apuntan a varios escenarios de intervención. Por una parte, se tiene el trabajo individual con el estudiante que presenta dificultades. Por otra, el trabajo de prevención a nivel grupal, el cual debe trabajarse a partir de los proyectos pedagógicos planteados por el MEN. Y por último, a nivel institucional, donde se trabaja con toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia. Este aparte abordará las realidades del contexto escolar, organizado a partir de los contextos

del estudiante, del docente y de la familia, de manera que se abarcaría en forma global los escenarios de intervención con base en la psicología educativa.

La escuela es un microcosmos de sociedad en el que se experimenta, a escala menor, las vivencias de la cotidianidad. En la escuela, el niño es un propósito que debería abordarse con mayor profundidad otorgándole el lugar que le corresponde, pues estas vivencias se relacionan con los espacios y momentos que experimenta y afronta –no todos de manera satisfactoria–. Es decir, en lo que concierne a las relaciones con sus compañeros y profesores; dificultades en sus aprendizajes, en sus técnicas de estudio, en las actitudes que asume ante las dificultades, en los momentos de soledad, en su proceso de desarrollo, en sus relaciones afectivas, en su proyecto de vida y en sus miedos. En fin, en todo lo que él es y representa.

La primera cercanía con la escuela es el jardín de infantes. Cerca de los tres años el niño asiste al preescolar en donde aprende a socializar y se dan los primeros aprendizajes formales. Este es uno de sus objetivos. El acercamiento se hace mediante actividades agradables y gratificantes para ellos. El juego es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones (Garaigordobil, 2003). Si así se continuara en años posteriores, pensaríamos en un lugar idílico donde se pueden desplegar todas las habilidades y competencias del estudiante. Sin embargo, la realidad escolar es más difícil y compleja.

La escuela es un ámbito donde se busca, primordialmente, que el estudiante socialice, adquiera conocimientos y aprenda a vivir en comunidad. En ella se espera que los educandos respondan a sus expectativas y por tanto a las normas establecidas por la institución. Ahí surge el primer problema: ¿es el niño quien debe adaptarse a la escuela? O, al contrario: ¿es la escuela la que debe adaptarse a las condiciones del niño? La segunda pregunta resulta más pertinente:

Ello no supone ignorar o desestimar que los niños, adolescentes o adultos pueden estar en problemas y atravesar situaciones vitales que no favorecen el aprendizaje y la escolaridad, pero una psicología educacional atenta a los sujetos situados propone transformar el modo de leer y analizar esos problemas de un modo complejo, saliendo de la perspectiva individualista, para decidir entonces, modos de intervención situada. (Greco, 2015, p. 246)

Las realidades que se aprecian en los contextos escolares, han hecho que los psicólogos veamos los problemas (a veces insalvables) del estudiante como

trastornos clínicos que deben manejarse de forma individualizada en un consultorio y catalogarlos como enfermedad. De cierta manera, se presenta un sesgo en esta concepción, ya que se desconocen factores exógenos que no tienen en cuenta lo que ocurre en el contexto educativo (Ramírez, 2015). Las situaciones pueden ser difíciles por las características del niño o del adolescente, pero también es verdad que la escuela debe propiciar oportunidades a todos y cada uno de los estudiantes que ingresan a ella. El análisis de las problemáticas en la escuela debe convocar a los psicólogos educativos a abordar estos temas a partir de la integralidad e interdisciplinariedad, como lo plantean Greco, Alegre y Levaggi (2014):

El desafío es, entonces, ya no la sola respuesta ante situaciones difíciles con sujetos difíciles y conflictivos que participan en ellas. El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. (p. 12)

Por tanto, el análisis de las realidades en la escuela debe abordarse de manera holística y todas las personas involucradas en el contexto escolar deben apoyar los procesos, estudiar estas realidades, buscar caminos de intervención desde miradas diversas, políticas educativas y proyectos pedagógicos, que entrelazados puedan responder a las demandas de la población escolar: “Tal vez la implicación más sobresaliente en ésta área de incidencia de la psicología educativa en la escuela, es la necesidad de realizar un diálogo más horizontal entre psicólogos y docentes” (Hernández, 2012, p. 34).

Según Agudelo (2015), se requiere un psicólogo que reconozca el saber del docente, tanto en su formación académica como en su cotidianidad, pues es el maestro quien más conoce a los alumnos y puede ofrecer al psicólogo educativo información importante que le permita comprender las situaciones específicas en la escuela. Es definitivamente, una forma diferente de asumir las problemáticas que se presentan en la escuela, que de manera integrada y en debates entre profesores de las diversas áreas y el personal encargado de la orientación, se busquen alternativas de solución a los problemas, todo ello sobre la base de la experiencia anterior, la cual posibilitaría nuevas formas de comprensión y opciones pedagógicas que fortalezcan al estudiante, al docente y a la familia en general.

Sin duda, las problemáticas escolares son muchas y de diversa índole, dada la complejidad de las relaciones humanas. Cuando el niño ingresa al jardín de infantes, la dificultad mayor es la adaptación a ese nuevo contexto. Las profe-

soras, los niños y niñas desconocidos y el espacio mismo, representan nuevas experiencias que pueden generar rechazo hacia la escuela. Pero también el contacto con otros niños puede ser causal de conflictos. Cuando el pequeño no ha tenido contacto cercano con pares, cuando es hijo único y está acostumbrado a hacer su voluntad, cuando no recibe la atención necesaria, cuando sus padres pelean y cuando no están presentes afectivamente, el psicólogo escolar debe intervenir de manera pronta y efectiva integrando a la familia, especialmente a partir de las pautas de crianza.

En la escuela primaria se presentan otro tipo de situaciones que pueden clasificarse en distintos focos de atención. En primer lugar, se tiene el componente propiamente académico, dentro del cual pueden presentarse dificultades relacionadas con un bajo desempeño escolar, cuyas causas más comunes son la poca motivación y el desinterés hacia el estudio, deficientes hábitos de estudio, dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, pobre acompañamiento de parte de los padres o familiares y dificultades para seguir normas, entre otras. En segundo lugar, se halla la dimensión comportamental, en la cual pueden encontrarse diferentes situaciones consideradas problemáticas: agresividad, violencia, impulsividad, rechazo escolar, timidez y baja autoestima, entre otras. Sin embargo, no se debe reducir la complejidad de un problema a una única perspectiva (Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones –Cominsa–, 2014). Los síntomas iniciales pueden ocultar problemáticas más complejas en las que la escuela, la familia y las relaciones con pares pueden ser protagonistas.

Además de los anteriores aspectos, estudiar la psicología del adolescente en la escuela secundaria es esencial, pues permite comprender su mundo, adentrarse en su interior y entender sus conflictos, sus miedos y sus formas de afrontar los problemas cotidianos. Se presenta en él un apasionamiento que puede ocasionar problemas en su vida estudiantil, familiar o personal, dado que su inflexibilidad de pensamiento no le permite analizar más ampliamente las opciones (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). La vida cotidiana del adolescente es un despertar frente a su propia identidad, sus ambiciones, sus logros académicos y personales y frente a las nuevas oportunidades del contexto, las cuales pueden conllevar peligros grandes en un mundo lleno de violencia, consumismo, depresión, adicciones y experiencias sexuales tempranas. Sin embargo, su interés por participar en la vida social se hace cada vez más fuerte, pero sus habilidades sociales todavía no le permiten reconocer a aquellas personas que pueden hacerle daño o ser mala influencia en su proceso. El adolescente tiene dificultades para tomar decisiones, lo que podría afectar las relaciones con sus

padres y llevarlas a la incomprensión y el distanciamiento, hecho que afecta también su vida escolar (Craig, 2009).

Por otro lado, el acoso escolar es una problemática importante que debe investigarse entre adolescentes de ambos sexos (Ávila, Osorio, Cuello, Cogollo, y Causado, 2010). Se manifiesta de varias maneras, entre las cuales se encuentra el ciberacoso, consistente en que uno o varios compañeros intimidan de manera reiterada e intencional a través de las redes sociales, una forma anónima de intimidación y descalificación.

Con relación a las realidades del docente, estas se pueden analizar desde varias ópticas. Por una parte, se tiene el componente académico como tal, en el que se aprecian varias situaciones que pueden considerarse barreras en el sentido de la imposibilidad de implementar metodologías novedosas, lo cual dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se corrobora en la investigación desarrollada por Miranda, Chaves e Izquierdo (2007), en la cual se afirma que algunos docentes en la actualidad funcionan con base en la pedagogía tradicional, método, sin duda, anticuado para las características socioculturales del presente, lo cual ha contribuido a generar en los estudiantes descontento, desmotivación, aburrimiento, alejamiento de la realidad escolar, rebeldía y rechazo hacia las normas escolares. A pesar de que los nuevos modelos pedagógicos impulsan estrategias modernas, se da una resistencia evidente al cambio, sobre todo en maestros que llevan años en su quehacer pedagógico.

A su vez, la actitud de algunos docentes puede constituirse en un factor que favorece el aprendizaje, pero puede convertirse en un obstáculo para él. Aquellos docentes que rotulan, discriminan y violentan a sus estudiantes por no tener el rendimiento esperado, pueden ocasionar temores, rechazo, dificultades en el desempeño y convertirse en verdaderos problemas dentro del aula. De acuerdo con Gómez (2005), una particularidad de los docentes es su doble manejo del discurso educativo, en el que, por un lado, demonizan y rechazan la violencia, así como la operación de métodos violentos, pero por el otro, no los dejan del todo de lado pese a los señalamientos, pues los consideran un recurso legítimo al que pueden acceder en cualquier momento.

Cuando nos referimos a la familia, esta es el centro de la vida del niño en los primeros años de vida, por tanto será el núcleo en el cual los individuos aprenden comportamientos, actitudes, modos de sentir y ver la vida. La familia ofrece oportunidades para que la persona aprenda a comunicarse, a resolver conflictos, a relacionarse con los demás y a convivir en sociedad. En ella aprende normas,

hábitos y valores fundamentales. Si nos ponemos a enumerar las realidades de la familia entramos al terreno de lo privado, además de que debemos enfrentar el cambio actual en la estructura familiar donde coexisten diversidad de tipologías que redundan en la convivencia de sus miembros.

Los estilos de los padres van a influir en lo que serán los hijos en otros contextos como la escuela. Por ejemplo, un padre autoritario puede desencadenar dificultades en el hijo en cuanto al manejo y resolución de los conflictos, actitudes ante las vicisitudes de la vida o el establecimiento de relaciones sociales. A su vez, se puede encontrar el padre permisivo, que a su vez genera otras problemáticas, como se aprecia a continuación:

La postura actual de los padres respecto a los hijos adolescentes y adolescentes tardíos, está caracterizada por una escasa tendencia a poner límites y reglas, lo que propicia serias dificultades en la gestión de los conflictos y en la observación de las normas con las cuales, inevitablemente, los sujetos entran en contacto en las instituciones escolares, universitarias y en la sociedad en general. (Sommantico, Parrello, De Rosa y Osorio, 2008, p. 85)

Niños tímidos, pasivos, sumisos, con baja autoestima, con baja tolerancia a la frustración y desmotivados, son consecuencia de dificultades en la familia o inapropiadas pautas de crianza, lo cual interfiere y perjudica la convivencia en el contexto escolar.

Definitivamente, el papel de la escuela en estos tiempos implica innumerables retos. Por una parte, educar significa abrir la mente del estudiante para que pueda decidir por sí mismo las opciones que le ofrece la vida, y por la otra, conlleva pensar críticamente sobre el conocimiento, la ciencia, la investigación y la cultura, de manera que acoja lo mejor para él de acuerdo con su forma de vida. Por último, la escuela debe ayudarlo a ser libre. ¿Estamos preparados los docentes, orientadores y psicólogos escolares para esos retos?

Sin embargo, a pesar de encontrar múltiples problemáticas dentro del contexto escolar –individuales o grupales– el trabajo debe ser, ante todo, pedagógico, en cuanto que se fortalecen potencialidades en los estudiantes, se posibilitan formas de afrontar el aprendizaje y se descubren intereses desconocidos, al tiempo que se hace grata su estadía en la escuela y se apoya el complejo tránsito de más de una década por ella.

El ejercicio de la psicología en la escuela y la normatividad vigente

El presente aparte, nace como una inquietud frente a las funciones históricamente asignadas al psicólogo que se desempeña en contextos educativos y frente aquellas que, efectivamente, debe ejecutar en su ejercicio habitual y cotidiano. Por tanto, se analizan algunos elementos de la normatividad colombiana para identificar su aplicabilidad real, sin desconocer que la labor del psicólogo es extensa y rica en expectativas. En este sentido, Hernández (2009) afirma que en la actualidad, el papel del psicólogo es muy amplio y su objetivo en la educación es entender la enseñanza y el aprendizaje y cómo mejorar la educación. Este objetivo debe ser entendido de tal manera, que cada profesional de la psicología educativa tome conocimiento y conciencia de su compleja labor y de su identidad común a todos los demás individuos involucrados en espacios educativos, todo ello enmarcado en el cumplimiento de las normas y en los alcances por ellas trazados.

Desde esta perspectiva, Barraza (2015) propone como áreas principales de acción del psicólogo educativo el fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales e intelectuales; la convivencia social y la salud mental; la inclusión, la diversidad, la gestión curricular de aula y la educación de calidad. En todas, la formación del estudiante como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y como parte fundamental de las relaciones entre educación y sociedad, es el énfasis principal y en esta tarea el psicólogo educativo debe concentrar todos sus esfuerzos.

Revisemos, entonces, dicha tarea a partir de las dimensiones normativas que deben tenerse en cuenta. En relación con la Ley 1090 de 2006 o *Código Deontológico y Bioético*, cabe mencionar que este le plantea al psicólogo educativo numerosas acciones. Exige, por ejemplo, la responsabilidad en el ejercicio de su profesión, entendida como el actuar en coherencia con valores y principios y estar preparado para autojuzgarse y ser juzgado por los otros a la luz de su capacidad para cumplir con lo prometido. En este sentido, se recuerda que esta función de responsabilidad va más allá del mero ejercicio de los quehaceres al enfatizar el reconocimiento de las limitaciones de la profesión y en el hecho de aplicarse al sector educativo. Es decir, se apunta al cumplimiento de la competencia profesional o al hecho de saber hasta dónde el psicólogo puede llegar en su trabajo cotidiano. Se entiende que él forma parte de un equipo o comunidad educativa y que no deberá ejecutar aquello para lo cual no se encuentra debidamente calificado.

En torno a la competencia profesional del psicólogo educativo, Coll (2005, citado en Rigo, Díaz y Hernández, 2005) aborda también la importancia del trabajo interdisciplinario. Considera que:

(...) como psicólogo, cuando intervengo en una escuela y se me presenta una demanda, estoy obligado a hacer la integración de la intervención. No es una práctica que se pueda analíticamente desmembrar. Y en ese sentido, la clave está en que la intervención se dé en el marco de equipos multidisciplinares. Creo que un psicólogo de la educación difícilmente puede tener una intervención él solo, con el aval de una institución educativa, al margen de lo que es un equipo multiprofesional. (p. 9)

Bien se sabe que la Ley 1090 plantea la necesidad de trabajar cotidianamente en equipo y bajo criterios científicos y éticos, tanto al recibir casos por parte de la comunidad educativa, como al tramitar las remisiones requeridas a otros profesionales, lo cual exige el mantenimiento de altos estándares profesionales y el respeto por las relaciones profesionales (Ministerio de la Protección Social, 2006).

A partir de su dimensión ética, el psicólogo educativo está llamado a cumplir a cabalidad con sus deberes profesionales, de manera tal que no afecte el desarrollo de las acciones y el cumplimiento de procesos en el establecimiento al cual se encuentra vinculado. En consonancia y para llevar a cabo dichos procesos, su labor convoca el manejo de información pública y privada cuyo manejo es estrictamente confidencial, dado que se implica asuntos de índole personal de quienes buscan su apoyo. La visión bioética compromete también al profesional de la psicología en la ejecución de procesos investigativos permanentes, que aporten al desentrañamiento de las dificultades presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la clarificación de las necesidades planteadas por los contextos y los integrantes de la comunidad educativa.

La bioética aplica al psicólogo educativo los mismos estándares legales y morales exigibles a los ciudadanos en general y cuando esta se aborda a partir de procesos investigativos usuales en los contextos escolares, se exige al profesional el respeto por la dignidad y el bienestar de las personas que participan con pleno conocimiento de las normas legales y los estándares profesionales, tanto para acciones de evaluación como de pronóstico e intervención de las dificultades identificadas.

Algo semejante ocurre frente al cumplimiento de la normatividad vigente emanada del MEN. En la legislación planteada y fundamentalmente en la Ley

115 de 1994 o Ley General de Educación, en el Decreto 1860 de 1994 y en el Acuerdo 151 de 2010, se establece la dimensión funcional o ejecutiva del psicólogo; es decir, las ocupaciones consignadas a su labor y a las cuales se debe ajustar su actuar cotidiano.

Inicialmente, se esboza que el Estado es encargado de

(...) dar cumplimiento a la tarea de atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación (...) a la par que (...) apoyar la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (...), entendiendo a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos. (MEN, 1994, p. 1)

El aspecto anterior, implica que en la práctica este deberá ser adelantado por la comunidad general y los establecimientos educativos, en razón de su complejidad y de la necesidad de involucrar a la comunidad educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje y sus diferentes vertientes y factores de influencia. No obstante, cuando se habla de los fines de la educación y especialmente del "(...) pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos" (Ley 115 de 1994, artículo 15, numeral 1º) se compromete implícitamente tanto al psicólogo educativo o docente orientador, como al cuerpo docente.

Luego, el Decreto 1860 de 1994 especifica que será el psicólogo educativo quien en su tarea de orientación escolar deberá

(...) contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a la toma de decisiones personales; la identificación de aptitudes e intereses; la solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; la participación en la vida académica, social y comunitaria; el desarrollo de valores y la formación personal. (MEN, 1994, p. 20)

Con lo anterior, se ratifica la importancia de la labor psicológica sobre el cambio comportamental, necesario en el ámbito escolar y que requerirá, según Coll (citado en Rigo, Díaz y Hernández, 2005), la comprensión tanto de los planteamientos epistemológicos internos de la disciplina psicológica como de lo relacionado con el conocimiento de la teoría y la práctica educativas.

Las funciones ejecutivas que debe desarrollar el psicólogo educativo, se concretan en el Acuerdo 151, emitido por la Comisión Nacional del Servi-

cio Civil (CNSC, 2010), en el sentido de que el psicólogo que se desempeña como orientador escolar, deberá apoyar las gestiones directivas, académicas y comunitarias de los establecimientos educativos, participando para ello en la formulación, revisión y actualización de los proyectos propios del contexto educativo, incluidos el proyecto educativo institucional, los proyectos pedagógicos y los planes de mejoramiento, así como en el planeamiento de acciones de fortalecimiento de los canales de comunicación y mejoramiento del clima, la convivencia y la cultura escolar.

El fortalecimiento académico es una de las labores asignadas al psicólogo educativo, para lo cual debe trazar el compromiso de evaluar y orientar al personal en cuanto a las dificultades y los factores de riesgo psicosociales identificados, así como en la generación de estrategias de apoyo a los docentes a fin de establecer formas acertadas de evaluación y acompañamiento académico, y procesos de orientación vocacional y profesional. Funciones estas que conminan al psicólogo a fortalecer, del mismo modo, los procesos de acompañamiento comunitario, vinculando tanto a la sociedad como a las entidades competentes para la solución de problemáticas existentes; igualmente, para la prevención de posibles dificultades psicosociales y para el empoderamiento frente a las situaciones de interés escolar. En este sentido, el psicólogo se convierte en un mediador de los procesos escolares.

Al mismo tiempo, el psicólogo debe acatar las normas de protección de derechos de los niños y adolescentes. Desde esta perspectiva, la dimensión relacional y de convivencia del psicólogo requiere de él un conocimiento y una práctica de la Ley 1098 de 2006, según la cual es deber de la comunidad educativa velar por que los menores reciban durante sus procesos de aprendizaje, buen trato y respeto por sus derechos constitucionales, a fin de que no sean vulnerados. Esta función pone al psicólogo en la posición de vigilancia y de garante del cumplimiento de la norma por parte de todas las personas involucradas en los procesos de aprendizaje, bajo la ratificación de su compromiso ético con la asignación de tareas especiales de reporte de casos de vulneración y el acompañamiento para el restablecimiento de derechos a nivel escolar.

En consonancia con esta normatividad, la Ley de Convivencia Escolar o Ley 1620, emitida en 2013, plantea en su contenido que el psicólogo educativo, como integrante del comité de convivencia escolar, debe acompañar la ejecución de acciones de prevención, promoción, atención y seguimiento de los procesos de convivencia, para determinar la situación de muchos niños y jóvenes en cuanto al cumplimiento de las normas institucionales. Así mismo, lo compromete como

mediador para el mejoramiento de la armonía interpersonal frente a situaciones que atenten contra el bienestar psicológico de la comunidad educativa y contra el ejercicio libre y responsable de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, por medio del establecimiento de alianzas estratégicas y de rutas integrales de atención. Esto, dirigido a toda la comunidad educativa.

Lo anterior hace pensar que el psicólogo ayuda no solo a los alumnos, sino también a todo el personal que ahí labora. Por consiguiente, es un profesional que posee los conocimientos teóricos y prácticos para apoyar a profesores, padres de familia y alumnos, en sus esfuerzos por fortalecer los procesos de desarrollo cognitivo, moral, social y psicológico, en las diferentes etapas por las que pasa el estudiante (Cabrera, Mendoza, Arzate y González, 2014).

El Decreto 366 de 2009, por su parte, reconoce la función del psicólogo educativo como profesional especializado, que acompañará los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentan situaciones de diversidad funcional o discapacidad, con el ánimo de incluirlos en la comunidad escolar general y garantizar su adecuado desarrollo educativo.

De la misma forma, es fundamental considerar que las funciones del psicólogo educativo se relacionan transversalmente con aquellas de índole comportamental. En este sentido, para que el psicólogo apoye la formación de buenos ciudadanos debe partir de pedagogías de trabajo en grupo, de participación, de cooperativismo, de afectividad y criticidad, que no solo reproduzcan conocimientos, sino que también los comprendan y examinen a partir del contexto y con base firme en la participación de todos, la comprensión de la igualdad, la inclusión de la diversidad cultural y social, la formación en derechos humanos, la educación en toma de decisiones, la solución pacífica de conflictos y la convivencia.

En otras palabras, el Acuerdo 151 de 2010 traza también unas funciones de tipo comportamental, que guiarán el compromiso ético y profesional del psicólogo en los contextos educativos. Estas funciones reconocen la necesidad de que el profesional de psicología educativa posea capacidad de liderazgo y motivación al logro, sensibilidad interpersonal, comunicación asertiva y capacidad de trabajo en equipo, negociación y mediación.

En consecuencia, al hacer un análisis de la normatividad vigente y su aplicabilidad por parte del psicólogo educativo en la realidad escolar, se identifican varios tipos de relaciones. En primer término, una relación de complementariedad en

el sentido de que el psicólogo educativo no podría dar cumplimiento integral a su función si no conociese y pusiera en práctica las normas vigentes. En segundo término, con excepción de las labores éticas y comportamentales, frente a las ejecutivas y complementarias, se visibilizan posibles alejamientos dada la inclusión de múltiples actividades y quehaceres a cumplir en la cotidianidad.

La bioética y el papel del psicólogo educativo en la época de la sociedad del rendimiento

Tradicional e históricamente, la bioética se ha asociado al campo de la medicina. No obstante, dada la diversidad de problemas sociales, económicos, políticos y naturales, su campo de acción se ha extendido a la educación, al medioambiente, al desarrollo humano y a otras disciplinas del conocimiento. Según Ovalle, Escobar y Aristizábal (2010), la educación pensada a partir de la bioética, se convierte en las sociedades contemporáneas, en un elemento clave para el desarrollo de los seres humanos y las comunidades. Estos autores consideran que los procesos de construcción social pasan, necesariamente, por la mediación de lo educativo y frente a los desafíos del futuro, la educación constituye una dimensión esencial para que la humanidad pueda consolidar diferentes valores.

Quezada (2008), asegura que formar en valores ha sido siempre una preocupación en relación con la comunidad escolar, ya se trate de niños, adolescentes o de la actividad universitaria de adultos. Formar personas virtuosas es el propósito de todo proceso educativo, puesto que se cual fuere la orientación elegida por la institución que forma, lo que importa es involucrar al individuo en relación con determinados postulados morales. Para cumplir esta tarea, se requiere un trabajo en equipo, principalmente entre docentes y psicólogos educativos.

Educar en bioética a niños, jóvenes y adultos, sobre todo en valores de respeto por la vida y la integridad personal, debe ser un propósito esencial en las políticas de Estado. Muñoz y Sarricolea (2009), son claros al plantear que se debe promover la bioética como una herramienta versátil y eficaz, que a partir de su multidisciplinariedad, resulte indispensable para la educación de una sociedad comprometida que aspira a alcanzar un futuro sostenible.

Los docentes y psicólogos educativos, como integrantes de una sociedad multicultural y pluralista, y en virtud de la responsabilidad que tienen con la infancia y la adolescencia, tienen el deber ético de esforzarse por mejorar e

implementar estrategias educativas, pedagógicas y psicoeducativas tendientes a favorecer el desarrollo en cada una de las etapas vitales. Sin embargo, la tarea no es sencilla dada las numerosas actividades que deben cumplir en el ejercicio de sus funciones.

La experiencia de trabajo de los psicólogos en escenarios educativos, pone de manifiesto, como se señaló con anterioridad, que durante el año escolar atienden innumerables casos, los cuales incluyen abuso, hostigamiento, violencia escolar, ideas suicidas, menores gestantes, deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas, accidentalidad y necesidades educativas especiales, entre muchos otros, que afectan a la comunidad educativa en general y especialmente a la población estudiantil. Estas situaciones agotan a los profesionales y corroboran la teoría propuesta por Han (2012), que postula que la realidad actual, denominada sociedad del rendimiento, deriva, a su vez, en la sociedad del cansancio. Ambas están unidas por el exceso del *poder hacer* que a su vez, desborda a la persona y se convierte en algo autodestructivo.

Han (2012), sostiene que los sujetos de la sociedad del rendimiento —en nuestro caso el docente y el psicólogo educativo— se han convertido en víctimas de su propio imperativo de rendir. Su mandato interior no es ya solo *yo debo*, sino también *yo puedo*. Lo anterior se basa en la creencia de que son completamente libres y no se dan cuenta de que su libertad está limitada por ellos mismos. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Por estas circunstancias, se considera que la sociedad del rendimiento es la base de enfermedades como la depresión, la ansiedad o el *burnout*.

El autor añade a lo anterior, que la sociedad disciplinaria foucaultiana, con sus cárceles, hospitales y psiquiátricos, ya no se corresponde con la sociedad actual. Una nueva sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos y grandes centros comerciales, a lo cual se agregarían los megacolegios, constituye la sociedad del rendimiento. En este orden de ideas, el exceso de trabajo se agudiza y se convierte en autoexplotación, algo más eficaz que la explotación por otros puesto que va acompañada de un falso sentimiento de libertad. La abundancia de estímulos e información y las multitareas a la que se somete al psicólogo en el contexto educativo, lo están convirtiendo, paulatinamente, en una máquina de rendimiento. En este sentido, Kesselman (1999) señala que la visión del hombre máquina de producción deviene en una perversión ética individualista y eficientista, en la que la cultura dominante ataca la personalidad de cada sujeto y produce efectos en su modo de ser y en su modo de estar en el mundo. Establece como costumbre aquello que debería ser excepcional.

En conclusión, Han (2012) resalta, por un lado, los efectos que tiene sobre los sujetos una determinada forma de vivir, y por otro, devela los engaños que se esconden detrás de una ideología. Advierte el autor que “(...) es una ilusión pensar que cuanto más activo uno se vuelva, más libre se es” (p. 34). El sujeto, cuanto más se transforma en un ser de rendimiento, en esa misma medida pierde el control de su vida y más olvida la capacidad de ser su propio centro, y extasiado de positividad, anula la posibilidad de ser autónomo.

Frente a este panorama un tanto desalentador para el desempeño del papel del psicólogo educativo –perspectiva que podría despertar poco entusiasmo, pero aun así merece ser reflexionada– los nuevos discursos sobre la ética de la vida se pueden considerar una luz de esperanza, sin dar por hecho que sean los únicos. Para esto, es importante considerar lo expresado por Molina (2011), en el sentido de que la bioética sirve para que, a partir de principios no negociables, tengamos una mejor sociedad, un mundo más deseable y en condiciones que dignifiquen al ser humano, en términos de trabajo bien remunerado, salud y vivienda para todos, libertad, auténtica democracia y vigencia permanente del imperio de la ley.

Escobar (2013), añade que para la construcción de una ética civil es necesario la incorporación de la educación en bioética en todos los niveles posibles, para que, en virtud de ella, se camine por la senda de la excelencia y se evite la tendencia creciente a reducir la cualificación a un asunto de capacitación tecnocientífica. Di Ruggiero (2006), considera que los procesos de formación desarrollados en la escuela y los momentos de diálogo interdisciplinario dentro del horario escolar, enriquecen la labor educativa, abren horizontes y facilitan la formulación de proyectos cooperativos entre los profesionales de diferentes áreas. Promover el diálogo entre los distintos saberes y buscar un discurso común centrado en el respeto a la dignidad de la persona humana, posibilitará a los educadores y psicólogos renovar y hacer más interesante su práctica profesional.

Para Hottois (2007), la bioética tiene un carácter pluridisciplinario y multicultural, con un fondo de complejidad que promueve la búsqueda de consensos, compromisos y acuerdos en estas sociedades contemporáneas, caracterizadas por su heterogeneidad y los avances de la ciencia y la tecnología. Por lo tanto, la pregunta es ¿qué tipo de consensos puede lograr el psicólogo educativo para desempeñar de manera asertiva su papel y cumplir sus funciones en la institución educativa?

En palabras de Engelhardt (1995), los amigos morales son seres humanos que comparten una moralidad dotada de contenido cuyos valores se aceptan, como por ejemplo, los de la religión o los de una ideología. En cambio, los extraños morale, están obligados a resolver sus diferencias mediante acuerdos mutuos, ya que carecen de una visión moral común que les permita hallar soluciones a los dilemas morales que se puedan presentar. Entonces, *¿cómo puede contribuir el psicólogo, desde su quehacer en la escuela, a la solución de conflictos que se susciten entre los agentes que conforman la comunidad educativa?*

En las distintas comunidades, el referente ético y bioético más elemental de relación entre los grupos se centra en la no discriminación, la tolerancia, el respeto y el pluralismo, independientemente de la condición de cada miembro del grupo. Etxeberria (2004), considera que un principio para la no discriminación es la tolerancia, cuyo sentido es soportar aquello que de un modo u otro se considera un mal. La tolerancia se ejerce de modo correcto cuando se precisa, también de modo correcto, lo que es intolerable. El autor asume la tolerancia como opción moral, que junto al respeto y la no discriminación, se consideran criterios éticos decisivos para regular las relaciones humanas. En este orden de ideas, *¿cuál es el compromiso del psicólogo educativo en su papel de potenciador de un auténtico diálogo intercultural basado en el respeto e incitación mutua a la crítica, la creatividad y la pluralidad?*

En síntesis, se considera importante la inclusión de la bioética como una alternativa de solución en la formación de los ciudadanos. Se requiere, entonces, que este campo de conocimiento brinde herramientas teórico-prácticas que fortalezcan la vivencia de los valores y a la vez fomenten una posibilidad válida para establecer una ética pública común. Si bien es importante la formación de los docentes y psicólogos educativos en aspectos metodológicos y conceptuales, también la formación en bioética les permitirá fortalecer sus estructuras conceptuales y su plan de vida profesional y personal. No se trata de desconocer la que la formación de estos profesionales ha evidenciado una evolución en el campo teórico y en estrategias de intervención en el aula, pero se debe insistir en la necesidad de una formación continua que también incluya contenidos bioéticos. Esto, sin duda, permitirá renovar su praxis profesional, ampliar sus horizontes y tener una mente más flexible y abierta a los cambios, pero firme en su postura sobre lo correcto, y lo incorrecto y lo bueno y lo malo para el ser humano.

Teorías del aprendizaje y prácticas educativas

Óscar Gilberto Hernández Salamanca

Introducción

El núcleo tradicional de la psicología educativa es el análisis de los procesos relativos al aprendizaje y la enseñanza. Su interés general reside en su comprensión o explicación, según la perspectiva epistemológica a la que se acuda. En las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, se responde implícitamente a las preguntas *¿qué es aprender?*, *¿cómo se enseña?*, *¿quién aprende?* y *¿quién enseña?*, entre otras. La distancia entre las respuestas y su práctica en las escuelas y universidades es significativa debido a los problemas para transferir el conocimiento de manera contextualizada.

Esta distancia también se refleja en la escasa investigación interdisciplinar. Es inusual encontrar estudios en psicología educativa que recurran a saberes tan cercanos como la pedagogía o la didáctica. En cambio, se encuentran investigaciones aisladas que tratan los mismos temas, pero de forma fragmentada. En términos prácticos, tanto la psicología educativa como la pedagogía y la didáctica se ocupan de estudiar el aprendizaje y la enseñanza, pero cada una con un nivel analítico distinto. Los objetos de estudio no pertenecen a ninguna disciplina. Son las disciplinas las que se los apropian de modo singular.

Se presentan, igualmente, algunas de las principales teorías psicológicas del aprendizaje. En cada una se establecen sus fundamentos y sus implicaciones para la enseñanza. El lector encontrará ideas para aproximarse al mundo de la pedagogía y el maestro ideas para acercarse al campo de la psicología educativa. En ambos casos se impulsa el enriquecimiento de las discusiones correspondientes. Al final, se presentan los lineamientos de algunas teorías emergentes sobre el aprendizaje que, en últimas, combinan las bases de las teorías tradicionales.

El aprendizaje como adquisición de conductas

En la teoría conductual se postula que el comportamiento se rige por leyes y está sujeto a variables ambientales. Desde el punto de vista epistemológico, esta propuesta se ubica en el positivismo, cuya idea central es el conocimiento a través de la experiencia. Es decir, el hombre solo puede conocer aquello que experimenta a través de sus sentidos o de artefactos auxiliares. De ahí el interés en la construcción de aparatos que potencien los sentidos humanos, como el telescopio o el microscopio, y su uso para obtener datos que fundamentan el conocimiento.

En psicología, la perspectiva conductual se basa en el modelo que relaciona estímulos y respuestas. Esta es una asociación entre una causa y un efecto. Así, las conductas se entienden como respuestas y los antecedentes como sus estímulos. Su estudio detallado consiste en el análisis funcional de las conductas para determinar las relaciones causales y los factores que mantienen las conductas. Las raíces de este modelo se hincan en la psicofisiología de mediados del siglo XIX en Europa, razón por la cual se adoptaron los métodos de investigación de las ciencias naturales y se privilegió el estudio de los aspectos individuales.

En algunas corrientes conductuales se entiende el aprendizaje como la adquisición de conductas. De esa manera, aprender implica una novedad observable dentro del repertorio de comportamientos de un individuo. Se aprende a caminar, a conducir un automóvil o a sumar fraccionarios. Sin embargo, las condiciones subyacentes en cada caso son muy distintas. Por esto, otros autores conductistas recomiendan definir el aprendizaje como una influencia relativamente permanente en el comportamiento a través de la experiencia (Muijs y Reynolds, 2010). El problema reside en la ambigüedad: ¿qué es una influencia relativamente permanente?

Los principios fundamentales del aprendizaje, según la teoría conductual, son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. El término “condicionamiento” alude a la asociación entre un estímulo (antecedente) y una respuesta (conducta). Los términos “clásico” y “operante” se refieren a la explicación de cada tipo de asociación. El condicionamiento clásico se deriva del trabajo del fisiólogo ruso Pavlov (1849-1936), y el condicionamiento operante del trabajo del psicólogo estadounidense Skinner (1904-1990).

El condicionamiento clásico consiste en la asociación entre un estímulo neutro y una respuesta natural, como en el caso conocido de la respuesta de salivación de un perro provocado por el sonido de una campana. ¿Alguien podría

haberse imaginado que un perro salivaría como resultado de escuchar el sonido de una campana? Lo que naturalmente provoca la salivación del animal es la exposición al alimento. Pero cuando se presenta ese alimento al mismo tiempo con el sonido de la campana, por efecto de la contigüidad y la repetición, dicho sonido provoca por sí mismo esa respuesta. En este caso la salivación.

El condicionamiento operante es la asociación entre las conductas y sus consecuencias: aquellas consecuencias que aumentan la frecuencia de una conducta, se denominan reforzamientos y aquellas que disminuyen la frecuencia de una conducta se denominan castigos. Para cada caso existe una valencia positiva y una negativa, de tal manera que se distingue entre refuerzos positivos y negativos y castigos positivos y negativos. Esa distinción no obedece a cuestiones morales ni de beneficio. La noción de “positivo” se refiere a la adición de algo y la de “negativo” a la sustracción de algo.

En este enfoque se entiende al maestro como un instructor que aplica técnicas de modificación de la conducta, a través de los distintos tipos de condicionamiento. Él debe conocer el efecto de su comportamiento sobre el de los estudiantes, así como el efecto del comportamiento entre ellos. Las prácticas de enseñanza se convierten en una sucesión de técnicas para moldear comportamientos deseados. Algunas pueden planearse con anterioridad y otras pueden usarse como herramientas para situaciones particulares.

Por ejemplo, cuando el maestro elogia a un estudiante luego de plantear una buena pregunta, está recurriendo al reforzamiento positivo. Su propósito es aumentar la frecuencia de la conducta de preguntar, otorgando al estudiante un reconocimiento público. También, cuando les pide a los estudiantes que resuelvan una cantidad determinada de ejercicios matemáticos para salir temprano de la clase, se recurre al reforzamiento negativo. Un ejemplo del uso del castigo positivo es cuando el maestro sanciona verbalmente al estudiante luego de una interrupción, y del uso del castigo negativo cuando ante una interrupción, el maestro resta algún porcentaje de las calificaciones.

A través del condicionamiento clásico pueden explicarse algunas respuestas de ansiedad en prácticas escolares y universitarias, como la presentación de exámenes y sensaciones de malestar por una materia específica. Es probable que ni el estudiante ni el maestro manifiesten interés por realizar sus actividades en un salón en el que hay hacinamiento o que tenga poca iluminación. Vale recordar las condiciones de la infraestructura física en la mayoría de colegios

y universidades públicas del país; y peor, en las instituciones escolares de las zonas rurales de Colombia.

La actividad de evaluación y su correspondiente escala de calificación numérica continúa siendo un artefacto de control conductual. Estas funcionan como refuerzos y castigos. A través de ella los maestros regulan comportamientos deseados de los estudiantes en las aulas. Tanto que es común escuchar la pregunta “profe, ¿esto tiene nota?” que los estudiantes formulan antes de iniciar alguna tarea pedagógica que el maestro propone. Su efectividad depende del grado de interés del estudiante por las calificaciones y de la frecuencia y constancia de su aplicación.

Otra técnica conductual muy conocida en la enseñanza es la “economía de fichas”. Este es un sistema contingente para moldear comportamientos. Aunque existen distintas modalidades según la edad de los estudiantes, su sistema básico consiste en la entrega de puntos, fichas, reconocimientos, etc., que funcionan como reforzadores positivos. Para su aplicación, es fundamental dar a conocer las reglas por medio de las cuales se obtienen las fichas y la estricta regularidad en su cumplimiento. Es usual observar en las aulas algunos carteles en los que se aprecia el desempeño semanal de los estudiantes en este sistema.

El alcance del modelo conductual en la enseñanza es su efectividad, siempre y cuando el maestro cuente con los recursos para aplicar los programas de modificación de la conducta. Esto incluye el entrenamiento para aplicar las técnicas dentro de su repertorio didáctico. El uso correcto de los reforzadores y los castigos tiene una potencia especial en el comportamiento humano. Sin embargo, se recomienda privilegiar los reforzamientos sobre los castigos en los procesos educativos (Nuttin y Greenwald, 2014).

Las limitaciones de este enfoque se centran en la ética del control y la autonomía humana. La disciplina escolar estuvo sostenida durante mucho tiempo en los castigos positivos. Además, las decisiones sobre los comportamientos deseables suscitan controversias: ¿quién y por qué se decide lo que debe hacerse en las aulas? Tal vez las expectativas relacionadas con la práctica docente y el papel del estudiante estuvieron también fundamentadas en términos prescriptivos.

El problema radica en que el maestro ocupa un lugar técnico. Es alguien que aplica técnicas de modificación de la conducta e incluso, puede ser despojado de su propia autonomía intelectual. Los estudiantes, por su parte, son relegados a la pasividad. Solo se conciben como individuos cuyo comportamiento es suscep-

tible de modificación. Además, aún no está claro si los estudiantes se adhieren genuinamente a las reglas de las técnicas conductuales o si simplemente “siguen el juego” temporalmente (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

Por último, la teoría conductual sobre el aprendizaje olvida el análisis de los procesos de pensamiento y los contenidos correspondientes. En coherencia con su perspectiva epistemológica, privilegia los fenómenos observables. La evaluación se basa en los resultados de exámenes o pruebas que aportan evidencias sobre la conducta de estudiar. Ante esto cabe la pregunta: ¿es igual aprender a comportarse bien en la clase de biología que aprender bien biología?

Aprendizaje social en contextos escolares y universitarios

El aprendizaje social es una teoría que retoma elementos del enfoque conductual y añade otros dos aspectos. En este se postula un determinismo recíproco entre la conducta, el ambiente y los factores cognitivos. La conducta son las respuestas observables de los individuos ante diferentes estímulos: el ambiente el conjunto de recursos físicos, los otros individuos y las consecuencias de los actos; y los factores cognitivos son las creencias, expectativas, actitudes y conocimientos. Estos tres aspectos se influyen entre sí.

La conducta influye –y es influenciada– por el ambiente y los factores cognitivos. A su vez, los factores cognitivos influyen –y son influenciados– por la conducta y el ambiente. La inclusión del ambiente responde a la necesidad de problematizar los contextos sociales en los cuales los humanos viven. No es igual aprender y enseñar en contextos sociales distintos. Asimismo, la inclusión del análisis de los factores cognitivos es un reconocimiento al papel del pensamiento en esos procesos. Lo que las personas piensan de sí mismas afecta su interés por aprender (Archana y Chamundeswari, 2013).

Un ejemplo de la influencia recíproca es el siguiente. Un estudiante mejora su comprensión lectora, lo cual produce mejores resultados en su rendimiento académico (conducta). El hecho de obtener mayores calificaciones provoca que se mejoren sus expectativas y la confianza en sí mismo (factores cognitivos). Cuando el maestro observa estos resultados, se motiva a implementar un programa general de comprensión lectora en el curso (ambiente). Tenemos, entonces, conducta, factores cognitivos y ambiente recíprocamente influenciados.

El psicólogo canadiense Bandura (1982), autor representativo de este enfoque, propone que el aprendizaje se produce cuando se observa o se imita la conducta de otros. El aprendizaje por observación opera como un mecanismo de socialización en los grupos humanos. A través de él se transmiten conductas, creencias e ideas. Respecto al aprendizaje puede pensarse en la figura tradicional del aprendiz, quien observa cuidadosamente a su maestro para luego hacer lo que ha observado.

El aprendizaje por observación se compone de cuatro aspectos concatenados: atención, retención, producción y motivación. Siempre se plantea la presencia de un modelo o a quien se observa, para esta actividad. La atención es el grado de concentración frente a un aspecto concreto. Las distracciones impiden el aprendizaje. Las variables que inciden en la atención de los estudiantes son diversas e incluyen las características de las prácticas de enseñanza.⁴

La retención es un proceso de codificación de la información relevante en el aprendizaje. Está relacionada con los mecanismos de memoria y recuerdo. ¿Para qué prestar atención si posteriormente no se puede recordar? La memoria humana es un fenómeno muy complejo que recién se está comprendiendo. La producción es la capacidad para repetir aquello que se ha observado y retenido del modelo. Funciona como el resultado o la evidencia del aprendizaje. Si alguien le enseña a otro a cocinar una torta, este debe hacerlo luego por sí mismo.

El último aspecto del proceso del aprendizaje observacional es la motivación. Este no es igual al interés por determinado aspecto. Un motivo es el antecedente de una conducta o aquello que la estimula. En esta teoría se incluyen los mecanismos del condicionamiento clásico y del operante como posibilidades de motivación. Los refuerzos al modelo, al aprendiz o las afirmaciones autorreforzantes, ocupan un lugar destacado. Un estudiante que se dice a sí mismo “he hecho bien el trabajo, pero debo concentrarme un poco más” tendrá más posibilidades de éxito académico que otro que siempre depende de motivadores externos.

En este enfoque el maestro cumple dos funciones: como modelo susceptible de ser imitado por los estudiantes y como supervisor del proceso de modelamiento. Sus prácticas de enseñanza también corresponden a estas funciones. En el primer caso, preparando con anticipación y cuidado sus propias conductas, la información que quiere presentar y la manera más adecuada de hacerlo. En

4. Al respecto, se recomienda observar el experimento de agresión al muñeco bobo, de 1961. Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=zVynCNGxYmU>

el segundo, prepara actividades en las que unos estudiantes sean modelos para otros.

La primera función puede aprovecharse para modelar ejercicios sobre resolución de problemas matemáticos, formas de hablar, de escribir, etc. En el campo de la didáctica, esto se refleja en la elaboración de guías de trabajo, procedimientos de apoyo y actividades con grados ascendentes de dificultad, entre otros. En la enseñanza de la psicología, por ejemplo, es usual que el profesor del curso de “entrevista psicológica” se presente a sí mismo en una situación hipotética en la que entrevista a alguien. Para ello, se usa la conocida Cámara de Gesell.

En la segunda función puede involucrar a otras personas como modelos. Por ejemplo, los estudiantes o algún invitado a la clase. En esa situación se prepara a esa persona (modelo) para que presente una habilidad o conocimiento de la manera más adecuada. También es posible usar tecnologías informáticas y audiovisuales como medios para el aprendizaje por observación. Piénsese en un breve video sobre la forma correcta de sumar fraccionarios, dirigido a niños de cierta edad.

En ambos casos, como modelo y como supervisor, el maestro debe asegurarse de que los aspectos relativos a la atención, retención, producción y motivación se ejecuten de la manera más apropiada. Esto no es fácil cuando se trata de enseñar a grupos mayores a 20 personas. Cualquier maestro, docente, profesor o pedagogo, sabe que mantener la atención total de un grupo tan numeroso durante más de una hora, requiere habilidades especiales. Además, algunos contenidos para la enseñanza tienen más posibilidades de modelamiento que otros. Las didácticas específicas afrontan este problema (Camilloni, 2010).

En este enfoque, también pueden ubicarse los estudios sobre la incidencia de la autoestima (o la valoración emocional que tienen las personas de sí mismas) y la autoeficacia (o la valoración cognitiva que tienen las personas de sus capacidades) en el aprendizaje y la enseñanza. A este respecto, se sabe que los estudiantes con mayores niveles de autoestima tienen mejores resultados académicos (Broc, 2000), y que los maestros con mayores niveles de autoeficacia obtienen mejores logros en su actividad pedagógica (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003).

Los alcances del enfoque del aprendizaje social están en el análisis de la relación entre comportamientos, contexto y pensamiento. Aunque es un enfoque que se ubica en la epistemología positivista, en él se incluye el análisis del pen-

samiento humano, que en esta visión recibe el nombre de “factores cognitivos”, y más que los procesos de pensamiento, constituyen sus productos. Estos están implícitos en el aprendizaje y en las prácticas de enseñanza.

Entre sus limitaciones está la excesiva atención que recae sobre el maestro, quien debe automonitorearse constantemente. Este hecho puede conectarse con las representaciones sociales del maestro, como ejemplo de virtud para los estudiantes y la sociedad general. También tiene relación con los fundamentos del currículo oculto o aquello que aprenden los estudiantes indirectamente en la escuela y la universidad. Piénsese en la siguiente contradicción: el maestro que enseña técnicas de resolución de conflictos es observado por los estudiantes cuando discute fuertemente con un colega.

A pesar de que en el modelo de aprendizaje social se incluye el estudio del ambiente (contexto) y parte del pensamiento humano (factores cognitivos), su esquema básico es individual y conductual. Al estudiante se le asigna un papel pasivo, porque se relega a un imitador de conductas. También está en entredicho la decisión cultural de qué o quién es un buen modelo, sobre todo para presentarse a niños y jóvenes. Como los procesos complejos del pensamiento humano no se pueden observar, tampoco son susceptibles de imitación.

Procesamiento de la información y aprendizaje

El enfoque del procesamiento de la información consiste en usar la metáfora computacional para la comprensión del pensamiento humano. Ante la dificultad para estudiar empíricamente este fenómeno, se han propuesto modelos con diversos grados de abstracción. Uno es comparar el funcionamiento del pensamiento al de una computadora. De ese modo se representa al cerebro como el *hardware* y a la cognición como el *software*. Por ejemplo, la relación entre el área de Broca y la producción lingüística.

Esta metáfora comenzó a usarse luego de los años 50, cuando se crearon computadoras capaces de realizar operaciones lógicas. Según el psicólogo estadounidense Siegler (2005), sus principales características se agrupan en tres aspectos: el análisis del pensamiento humano, los mecanismos de cambio de la información y la capacidad para automodificarla, todo dentro de la lógica de los algoritmos y retomando el lenguaje del mundo informático.

En este enfoque, pensar significa procesar la información. Esto incluye la percepción, la atención, la codificación, la representación, el almacenamiento

y la recuperación. El pensamiento definido de este modo ofrece una perspectiva más amplia que las definiciones tradicionales. Pensar bien es procesar la información correctamente, siguiendo con detalle los procedimientos para cada caso. Comparado con la manera como una computadora procesa la información, las capacidades de pensamiento humanas presentan limitaciones que también son objeto de estudio.

Los mecanismos de cambio son los procesos implícitos en las habilidades de pensamiento. ¿Por qué algunos niños tienen mejores habilidades cognitivas que otros? En este enfoque, la respuesta se encuentra en el análisis detallado de las operaciones de la memoria, el esfuerzo para procesar información y el descubrimiento de estrategias de mejora. Si un niño codifica –memoriza– información con eficiencia, la procesa con poco esfuerzo y descubre nuevos procedimientos, tendrá mejores habilidades cognitivas que otros niños.

La capacidad para automodificar la información consiste en la aplicación de estrategias cognitivas aprendidas, a situaciones nuevas. Esto opera como un bucle que se retroalimenta constantemente. Supóngase que una niña aprende la estrategia para resolver sumas de dos dígitos ($39 + 45 = 84$); luego se enfrenta a una suma de tres dígitos ($132 + 287 = ?$). La automodificación es la aplicación de la estrategia que utiliza en el primer caso, para el segundo, ampliándose y mejorando por sí misma.

Como se deduce, en este enfoque el aprendizaje es la manipulación adecuada de la información mediante estrategias previamente establecidas. Pensar bien significa procesar la información de manera lógica y racional. Las estrategias cognitivas son procedimientos detallados, casi algorítmicos, para resolver distintos tipos de problemas. ¿Cómo deducir la idea principal de un párrafo? ¿Cómo despejar un trinomio cuadrado perfecto? ¿Cómo calcular la velocidad de un objeto? Las estrategias son herramientas que pueden combinarse y mejorarse constantemente.

Estas estrategias constituyen un amplio grupo. Algunas demandan mayor elaboración que otras. Por ejemplo, para la enseñanza de la gramática, resaltar en un texto los verbos conjugados en pasado; o para la enseñanza de la historia, asociar cronológicamente los acontecimientos de distintas regiones del planeta. En estos casos se requieren estrategias de discriminación y de contraste. En cambio, si en esas mismas áreas se solicita parafrasear la idea principal de un texto, o agrupar hechos históricos según alguna propiedad determinada, las estrategias serán más elaboradas. Se necesita combinar distintas habilidades cognitivas.

El enfoque del procesamiento de la información, con su forma particular de comprender el pensamiento humano, pertenece al conjunto de las teorías cognitivas. Además de las estrategias mencionadas, también se ubican las estrategias metacognitivas, entendidas como el conocimiento que tienen las personas sobre su propia forma de funcionamiento cognitivo (Carretero, 2001). Estas incluyen el reconocimiento sobre las capacidades y limitaciones del propio pensamiento, la planeación efectiva y el autocontrol del rendimiento académico.

Las estrategias cognitivas y las metacognitivas tienen alto impacto en la didáctica. Incluso, se han producido investigaciones sobre la enseñanza de esas estrategias con resultados prometedores (Peronard, 2005). En el trasfondo existe la idea de que un niño o un joven que las aprenda tendrá mejores posibilidades para aprender otros contenidos especializados. Algunas corrientes denominadas “aprender a aprender” y “aprender a pensar” están fundamentadas en la enseñanza de este conjunto de estrategias.

En este enfoque, el maestro se representa como un experto en habilidades de manipulación de la información. Como se dijo, estas se basan en los principios del funcionamiento de la memoria, como el razonamiento y el contraste de evidencias. De esa manera, las prácticas de enseñanza se orientan a conectar esas habilidades con contenidos específicos. ¿Qué tan importante es la memorización para aprender matemáticas, artes, o psicología educativa? Pese a lo que postulan algunas corrientes pedagógicas recientes, la memorización continúa siendo importante para aprender.

Respecto a la memoria, se sabe que la estructura del almacenamiento de la información es fundamental. Si a cualquier persona se le preguntan los meses del año, los recordaría fácilmente: enero, febrero, marzo, abril, etc. Pero si a esa misma persona se le solicita que diga los meses del año en orden alfabético, seguramente tendría que usar un lápiz y un papel para ordenarlos. La estimulación de la memoria como parte del procesamiento de la información, no significa privilegiar el aprendizaje memorístico. Solo es reconocer su función dentro de esa actividad.

Otro ejemplo muy difundido es la implementación de técnicas de resolución de problemas. Estas pueden usarse en distintos dominios conceptuales: procedimientos para resolver ecuaciones, análisis de situaciones profesionales, dilemas morales, resolución de conflictos, etc. Son técnicas que entrelazan dos objetivos. De una parte, aprender el contenido del dominio específico (mate-

máticas, práctica profesional, psicología del desarrollo, ciencias sociales), y de otra, aprender a resolver problemas.

Los alcances del enfoque del procesamiento de la información se relacionan con las investigaciones de las neurociencias y el desarrollo de habilidades individuales de pensamiento. Con la aparición de aparatos sofisticados para el estudio del cerebro humano, cada vez se entiende más lo que ocurre en situaciones de aprendizaje. Como resultado, se está configurando un campo denominado neuropedagogía, cuyas bases aún están en construcción.

Un eufemismo muy difundido que se refiere a este fenómeno es “el cerebro que aprende” (Jensen, 2010). Este exhibe la supremacía de la perspectiva de las neurociencias en la educación. Sin embargo, ¿el cerebro aprende o aprendemos con el cerebro? Como en la programación de computadoras, se han logrado sistematizar detalladamente los procedimientos del razonamiento, así como lo que ocurre fisiológicamente cuando el ser humano aprende.

Las limitaciones del enfoque del procesamiento de la información residen en la escasa atención que se presta a los procesos socioculturales de la escuela. Si bien se tienen importantes avances en las investigaciones de los laboratorios y los centros especializados, aún hay una gran dificultad para transferir ese conocimiento a las prácticas de enseñanza en las escuelas. Desde luego, el aprendizaje escolar es una situación artificial colmada de situaciones que exceden la investigación experimental pura.

Otra crítica a este enfoque es el privilegio de un único y verdadero modelo de pensamiento. Si pensar bien es procesar la información correctamente, cualquier deficiencia en el proceso es pensar mal. Tal vez en esta afirmación se mimetiza una visión etnocéntrica y civilizatoria. ¿Los indígenas no piensan correctamente? ¿Los campesinos no tienen desarrolladas las habilidades de pensamiento? Como toda metáfora, la de la computadora para el pensamiento humano tiene limitaciones.

Aprendizaje y desarrollo cognitivo

La relación entre aprendizaje y desarrollo es una de las más estudiadas en pedagogía. De esta se desprenden varias teorías, entre ellas el constructivismo individual. Su premisa fundamental es la siguiente: el hombre construye el conocimiento por sí mismo a través de estructuras cognitivas con características especiales. En su base hay una perspectiva epistemológica que ofrece una

explicación sobre el modo como las personas conocen el mundo y también, de la forma como paulatinamente se configuran sus habilidades de pensamiento.

El enfoque del constructivismo individual se deriva del trabajo del psicólogo suizo J. Piaget (1896-1980). Su teoría plantea la existencia de estructuras cognitivas internas que guían las conductas. Tales estructuras se conforman en un proceso sucesivo de cuatro grandes etapas del desarrollo: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Para cada etapa existen habilidades y características específicas. Estas sustentan la actividad del aprendizaje.

La transformación de habilidades cognitivas y el cambio entre una etapa y otra, se explica a través de dos mecanismos, a saber, la asimilación y la acomodación. La primera consiste en la interiorización de nuevas ideas y objetos al sistema cognitivo existente. La acomodación consiste en el ajuste del sistema cognitivo para añadir adecuadamente esas ideas y objetos. La asimilación y la acomodación operan como un infinito bucle de retroalimentación, regulado por la búsqueda de equilibrio entre ambas.

Una analogía de la vida cotidiana puede usarse para explicarlo mejor. Supóngase que el reglamento del fútbol cambia. En vez de tener once jugadores por equipo ahora se permiten doce. Todos los equipos de fútbol se enfrentan a una situación novedosa, ante la cual deben ejecutar dos actividades. La primera es apropiarse; es decir, entender las razones del cambio del reglamento (asimilación). La segunda es determinar el lugar que ocupará ese nuevo jugador y por qué. ¿Un defensa, un mediocampista o un delantero adicional? (acomodación).

El periodo transcurrido entre la promulgación de la nueva regla y las adaptaciones de cada equipo de fútbol, es un desequilibrio en la práctica de ese deporte. Por tanto, cuando ese periodo termina se alcanza nuevamente el equilibrio y su práctica continúa sin inconvenientes. Al final de todo el proceso, puede darse cuenta de un cambio, una transformación en el fútbol. Esto sin contar con todas las mutaciones derivadas, como las tácticas, las dimensiones de la cancha, etc.

El motor de la teoría del desarrollo cognitivo es la forma como el ser humano se enfrenta a situaciones novedosas (Beilin y Pufall, 1992), principalmente desde el nacimiento hasta la adolescencia. Algunas preguntas recurrentes en esta teoría son: ¿cómo se configura la inteligencia en el ser humano?, ¿cómo se construyen representaciones simbólicas sobre las ideas y los objetos?, y ¿cuál es la incidencia de esas representaciones en la comprensión del mundo?

En ese sentido, aprender es la transformación cualitativa y sucesiva de estructuras cognitivas. El fenómeno de la sucesión es muy importante. Por ejemplo, para aprender a multiplicar, primero debe aprender a sumar. Y para aprender a sumar, primero debe aprenderse la noción de cantidad. O para aprender la sintaxis del castellano, primero debe aprenderse la noción de oración. Y para aprender la noción de oración, primero debe aprender a escribir.

Este ordenamiento cuidadoso está estrechamente vinculado con las habilidades de cada una de las etapas del desarrollo mencionadas. La etapa sensoriomotriz, cuyo rango de edad se estima entre el nacimiento y los dos años, se caracteriza por la relación que establece el niño con el mundo a través de los sentidos y las aptitudes motoras. Por tal razón, se recomiendan actividades de estimulación en las cuales los bebés manipulen objetos de distintas texturas, tamaños, etc. (Valdivieso, 2005).

Entre los dos y los siete años –periodo preoperacional– se configura una habilidad extraordinaria. Se trata de la “función simbólica” o la capacidad de representar el mundo mediante palabras e imágenes. Es importante recordar que un símbolo es una construcción figurativa sobre algún componente de la realidad. Sin esta capacidad, el pensamiento humano simplemente no podría denominarse así. Tampoco sería posible el aprendizaje de contenidos abstractos.

La siguiente etapa que se describe en la teoría piagetiana, es la de operaciones concretas. Su franja estaría entre los siete y los doce años. El término “operación” se refiere a la capacidad de razonar de modo lógico. Algunas operaciones básicas en el razonamiento humano, son la clasificación y la seriación. El término “concretas” se refiere a la habilidad para manipular objetos según sus propiedades y componer conjuntos según su tamaño, forma o color.

La etapa de operaciones formales comprende desde los doce años hasta la adultez. En este caso, el término “formales” se refiere al razonamiento lógico mediante ideas abstractas. En la vida cotidiana, se usan conceptos con alto grado de abstracción. La justicia, la moral, la igualdad, etc., son fenómenos que no tienen una correspondencia empírica directa. En el mundo académico, las matemáticas constituyen un buen ejemplo de abstracción.⁵

5. Se recomienda observar las réplicas de los experimentos originales de J. Piaget, en especial aquellos sobre la conservación de la materia y ejercicios de seriación. Estos son de dominio público y pueden consultarse en las redes sociales de difusión de conocimiento.

En el constructivismo individual, el maestro es un facilitador que guía actividades para transformar estructuras cognitivas. En sus prácticas de enseñanza debe tener en cuenta la edad del estudiante para ganar correspondencia a su capacidad cognitiva y provocar incongruencias o desequilibrios entre los procesos de asimilación y acomodación. Ser facilitador significa reconocer el protagonismo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

De esa manera, se recomienda que cuando el maestro enseñe a niños de seis años —o preoperacionales— privilegie actividades para ordenar objetos, a la manera de un conjunto de fotografías que ilustran el desarrollo de una mariposa, y si son mayores de trece años se prioricen hipótesis sobre un fenómeno particular. Toda la práctica docente estará diseñada en función de la edad y las habilidades de pensamiento correspondientes (Lima, 1990).

La teoría piagetiana es una de las principales bases de la organización escolar. La gradación de los cursos, los grupos divididos por edades, la secuencia de los currículos y el uso de textos especializados, se fundamentan en sus principios. De allí también se deriva la distribución del tiempo y el espacio cotidiano: las aulas, los descansos, los recreos y el trabajo docente. Los fundamentos del desarrollo cognitivo fueron apropiados por la gramática escolar (Hernández, 2012).

Los alcances de este enfoque están en el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento y la estructuración ordenada de los contenidos académicos. El estudiante deja de ser un individuo pasivo en el aprendizaje. Los contenidos tienen una lógica racional que funciona como una guía general de trabajo. El maestro no solo transmite ideas, sino que también ayuda al estudiante a construirlas.

Las limitaciones de la teoría piagetiana se relacionan con la universalización de los estadios o las etapas del desarrollo. Hay que tener en cuenta que este trabajo se hizo a principios del siglo XX en la sociedad europea de la época. Las investigaciones recientes muestran que no todos los niños del planeta configuran su inteligencia según ese modelo (Young, 2016). Las comunidades con tradiciones culturales distintas, exhiben otros patrones de desarrollo.

Otra limitación importante es que no se aborda el aprendizaje en adultos. Se supone que después de los doce años todos los seres humanos se ubican en la etapa de operaciones formales y cualquier diferencia puede interpretarse como una deficiencia. La mayoría de las pruebas psicológicas de la inteligencia se conforman sobre esos parámetros. Respecto a la relación entre edad y aprendizaje,

según el constructivismo individual solo se puede aprender lo que corresponde a cada nivel de desarrollo.

Sociedad, cultura y aprendizaje situado

El constructivismo es una premisa general que presenta varias versiones. Además de su vertiente individual, se tiene su vertiente social. El enfoque del constructivismo social postula que el ser humano construye el conocimiento mutuamente y en consideración a los contextos sociales y culturales. Lo que el hombre sabe y conoce, es producto de la interacción con los demás. Las características de la sociedad, la época histórica y la cultura, inciden directamente en esa relación.

Esta perspectiva se fundamenta en la epistemología hermenéutica. Con ella se reconoce el conjunto de aspectos simbólicos que conforman la vida cotidiana. El hombre está sumergido en un extenso océano de significados que ha naturalizado con el tiempo. Hay fenómenos que parecen naturales (siempre han sido así, o las cosas son así porque sí), pero que obedecen a configuraciones sociales e históricas particulares.

Piénsese, por ejemplo, en la religión y en el idioma que se usa. Si en vez de haber nacido en Colombia se hubiese nacido en Irán, las oraciones no estarían dirigidas a Jesucristo sino a Alá. Asimismo, si en 1971 Blas de Lezo no hubiese detenido la avanzada inglesa comandada por Edward Vernon en Cartagena de Indias, ahora se usaría el inglés y no el castellano como idioma oficial del país. El presente obedece a la historicidad del pasado. Lo que el ser humano piensa, hace y siente, está profundamente relacionado con la historia, la sociedad y la cultura en la que vive.

Una de las principales ideas del constructivismo social se deriva del trabajo del psicólogo ruso L. Vygotsky (1896-1934). Esta se conoce como la ley genética del desarrollo cultural, que plantea que los procesos psicológicos se ubican en el plano social y luego son internalizados al plano individual. Por “procesos psicológicos” se entienden las habilidades y capacidades de pensamiento humano, principalmente las relacionadas con el lenguaje.

Esto no significa que el individuo sea un epifenómeno de la sociedad, de lo contrario, todos los que conforman un determinado grupo social pensarían de la misma manera. En el proceso de interiorización el individuo tiene una función activa. Es una forma de singularizar lo social, en la que cada persona conforma

su sentido personal dentro de una sociedad e historia general (Lahire, 2011). ¿Qué sucedería si, por el contrario, los miembros de un grupo, comunidad o sociedad pensarán, sintieran e hicieran todo del mismo modo?

En la teoría histórico-cultural, se explica que el hombre interactúa con el mundo a través de herramientas psicológicas que median la relación entre los planos sociales e individuales. El término “herramienta” se refiere a las cualidades de los artefactos físicos y simbólicos que la humanidad ha construido durante su evolución biológica y cultural. En virtud de ellas, el hombre transforma el mundo pero él también se transforma. Por ejemplo, la invención de la agricultura fue trascendental para estructurar las sociedades contemporáneas.

La herramienta psicológica por excelencia es el lenguaje. Sus extraordinarias propiedades permiten exteriorizar el pensamiento, transmitir ideas, recrear el pasado, el futuro, etc. Con el lenguaje, el ser humano interpreta constantemente la realidad. En esa interpretación operan constantemente la experiencia, los valores, los intereses, las actitudes y las creencias personales (Martínez, 2015). El lenguaje hablado y escrito constituye un aspecto crucial en el constructivismo social, debido a que este es una actividad puramente comunicativa.

En esta teoría, el aprendizaje es, precisamente, una construcción conjunta de conocimientos con base en la interacción social. Aprender es una actividad que se desarrolla con otros. La dimensión individual es producto de la actividad interindividual. Varias personas pueden aprender cuando interactúan entre sí, reconociendo los saberes y experiencias personales. En vez de reducir la actividad del aprendizaje a un fenómeno individual, esta se amplía y se problematiza en cuanto fenómeno cultural.

El aprendizaje está mediado por herramientas físicas y psicológicas. A través de ellas se adquieren y se potencian habilidades y conocimientos. Algunos ejemplos de la mediación en el aprendizaje son los siguientes: cuando un estudiante usa objetos como ábacos, e incluso los dedos de la mano para aprender la noción de cantidad; o cuando se usan maquetas para aprender cuestiones relacionadas con el espacio y la perspectiva. Ni qué decir sobre el uso reciente de videojuegos en las prácticas de enseñanza.

Además de la ley genética del desarrollo cultural, hay otra noción del constructivismo social que se acerca más a la pedagogía. Se trata de la “zona de desarrollo próximo”, o la diferencia entre lo que una persona puede aprender sola y lo que puede aprender con ayuda de otros (Del Río, 1992). Dicha

ayuda implica un soporte paulatino y con distintos grados. No es una ayuda para resolverle las actividades al estudiante, sino para enseñarle a resolverlas por sí mismo.

Para ilustrar las aplicaciones del concepto de zona de desarrollo próximo en educación, se recurre a la metáfora del “andamiaje”. Un andamio es un soporte que brinda ayuda y mejora el rendimiento de una actividad y cuando la meta se consigue se procede a retirarlo. Piénsese en las pequeñas ruedas auxiliares que se usan en ambos lados de la rueda principal trasera de las bicicletas para niños. Estas funcionan como apoyo mientras el niño aprende la habilidad por sí mismo. Cuando esto sucede ya no son necesarias.

En este enfoque, el maestro cumple funciones como facilitador y mediador. Facilitador porque se asegura de crear las condiciones propias de la zona de desarrollo próximo y los procedimientos del andamiaje; y mediador porque es copartícipe de ese proceso. En sus prácticas de enseñanza podría, por ejemplo, pedirles a estudiantes con mayores conocimientos que ayuden a sus compañeros con menores conocimientos, pero siempre con su acompañamiento y orientación.

La planificación de la enseñanza mediante el andamiaje, se fundamenta en las evaluaciones dinámicas. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, que examinan los productos asignándoles determinadas calificaciones, la evaluación dinámica examina los procesos con el propósito de mostrar errores y sugerencias de mejoramiento. Es distinto cuando un estudiante recibe una calificación de 2/10 por un producto que entrega, que cuando se lo orienta durante el proceso para que cada vez lo haga mejor.

En el trasfondo del proceso de enseñanza y aprendizaje, está el fenómeno de la subjetividad humana. Las creencias, valores, actitudes, etc., del maestro y el estudiante, son aspectos que median ese proceso (Elichiry, 2009). La subjetividad está directamente relacionada con la estructura de la sociedad y la cultura en la que el hombre habita. Tanto la enseñanza como el aprendizaje se sitúan en lugares concretos. ¿Es igual la particularidad educativa en una escuela de Londres que en una de Bogotá?

Los alcances del constructivismo social se centran en la noción de cognición situada, que permite entender el aprendizaje en función del contexto sociocultural. En el caso de Colombia y en general de Latinoamérica, es tratar de relacionar la cotidianidad de las aulas escolares y universitarias con la des-

igualdad socioeducativa. Incluso de analizar el sentido del aprendizaje para los niños y jóvenes, quienes diariamente observan en los medios de comunicación mensajes contradictorios: ¿para qué esforzarse en la escuela o la universidad si los que triunfan son los corruptos?

Las limitaciones de este enfoque consisten en una eventual exageración de la premisa constructivista, que implica el abandono simbólico de los estudiantes y descargar sobre ellos toda la responsabilidad de su propia formación. Pese al papel activo del aprendiz y a la evitación por preservar una línea directiva del maestro, las prácticas de enseñanza correspondientes necesitan orientación. En últimas, el hecho de que los estudiantes construyan conocimiento por sí mismos y en interacción con otros, no significa que la figura del maestro sea innecesaria.

Teorías emergentes del aprendizaje

Las anteriores teorías sobre el aprendizaje son aplicaciones del estudio sobre ese fenómeno desde la psicología. En cada una se entiende al maestro de una manera particular. Ninguno de sus autores estuvo efectivamente interesado por la institución escolar, y sin embargo, sus trabajos fueron apropiados en diversa medida para analizar el quehacer docente y estudiantil en escuelas y universidades.

El siguiente esquema sintetiza las principales ideas:

Tabla 2.
Teorías del aprendizaje

Enfoque	¿Qué es aprender?	Papel del maestro
Conductismo	Adquirir nuevas conductas	Técnico
Aprendizaje social	Imitar conductas de otros	Modelo
Procesamiento de la información	Manipular estratégicamente la información	Experto
Constructivismo individual	Transformar estructuras cognitivas	Facilitador
Constructivismo social	Edificar conjuntamente conocimientos	Mediador

En años recientes se ha multiplicado la producción académica sobre el aprendizaje. La mayoría coincide en añadir un adjetivo, ya sea para acuñar un “nuevo tipo” de aprendizaje o para resaltar alguna característica fundamental.

Así, pueden leerse los aprendizajes cooperativos, colaborativos, significativos, por descubrimientos, basados en problemas, por competencias, experienciales, etc. Pero, ¿realmente cada uno constituye un “nuevo” enfoque o son combinaciones de enfoques “antiguos”?

Tal vez lo novedoso reside en la combinación de los principios de los enfoques más tradicionales. Es un esfuerzo por traducir las teorías de la psicología educativa al lenguaje de la pedagogía, y sobre todo, al de la didáctica. De allí que los maestros algunas veces pregunten a los psicólogos educativos por la forma de “atterrizar” dichos principios en sus prácticas de enseñanzas cotidianas. Esta es otra versión de la conocida escisión entre teoría y práctica.

Es claro que todos estos enfoques requieren condiciones especiales para su desarrollo. También está claro que no siempre están disponibles debido a la situación socioeducativa. En Colombia existen serios problemas que dificultan sus aplicaciones adecuadas: desigualdad, inequidad, hacinamiento de aulas, escasez de materiales educativos, etc. ¿Cómo implementar una zona de desarrollo próximo en un grupo de más de 40 niños? ¿Cómo hacer un ejercicio de modelamiento sin materiales apropiados? Son interrogantes que pueden ser asumidos por la investigación educativa a mediano plazo.

El grupo de aprendizajes que se mencionó pertenece a las “teorías emergentes”, las cuales contienen los fundamentos de los enfoques tradicionales. Por ejemplo, el aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 1999) y el aprendizaje cooperativo (Kagan, 1994), se basan en los principios del constructivismo social y en algunos del procesamiento de la información. Aunque los términos “colaborar” y “cooperar” presentan diferencias, su sentido común es la construcción de conocimientos en interacción social.

El aprendizaje significativo, cuya premisa principal es la organización e integración de información en la estructura cognitiva del individuo (Ausubel, Novak y Henesian, 1978), retoma elementos del constructivismo individual y del procesamiento de la información. Incluso, su noción de “concepto integrador” se relaciona con algunas ideas de pedagogos ilustres como J. Pestalozzi (1745-1827) sobre la orientación del aprendizaje hacia el niño, y J. Herbart (1776-1841) sobre la potenciación del aprendizaje a través del interés.

El aprendizaje por descubrimiento postula que este es un proceso para transformar datos, de modo que permitan una nueva comprensión (Bruner, 1966). El descubrimiento reside en la capacidad del individuo para consolidar ideas con base en otras. Es decir, una actividad que se garantiza por las habi-

lidades de pensamiento individual. En este enfoque se utilizan principios del constructivismo individual y algunos del aprendizaje social, como la estructura de aprendizajes previos y la motivación, correspondientemente.

Otras corrientes contemporáneas sobre el aprendizaje son más difíciles de clasificar. Estas no solo retoman principios de teorías psicológicas tradicionales, sino de teorías de otros campos del conocimiento. El aprendizaje por competencias es un caso representativo. En él convergen lineamientos del enfoque conductual, pero también de teorías empresariales y lingüísticas (Díaz, 2006). Las competencias son producto de saber hacer, ser y conocer. Pareciera ser una combinación de todos los enfoques psicológicos sobre el aprendizaje.

El aprendizaje experiencial es una propuesta que se deriva de las teorías humanistas (Rogers, 1969). Este consiste en promover la autenticidad de las actividades educativas. El término “auténtico” se refiere al impacto directo en el ser; a una transformación verdadera en el sentido de existencia de una persona. Según este enfoque, el aprendizaje no debe reducirse a la acumulación de conocimientos, sino a un medio para alcanzar metas individuales de autorrealización.

El impacto directo en el “ser” que se promueve en el aprendizaje experiencial, se asemeja a la concepción de la subjetividad del aprendizaje del constructivismo social. Aunque se utilizan otros términos, en realidad se refieren a los mismos fenómenos. En la teoría histórico-cultural, base de ese tipo de constructivismo, se concibe la subjetividad como un sistema complejo en el que convergen los pensamientos y las emociones humanas. Tanto el impacto subjetivo de la actividad del aprendizaje como el mismo sentido de aprender, forman parte de su acervo conceptual.

El aprendizaje basado en problemas también ha tenido amplia difusión. Este consiste en una actividad grupal en la que se intenta resolver una situación problemática específica (Gallagher, 1997). Dicha situación tiene un espectro amplio, que va desde una pregunta con distintas posibilidades de respuesta, hasta problemas más complicados que requieren múltiples análisis. El aprendizaje basado en problemas puede ser visto como un aprendizaje colaborativo –constructivismo social– más elaborado, que retoma lineamientos del enfoque del procesamiento de la información.

En las teorías emergentes mencionadas, se cuestionan los papeles tradicionales del maestro y el estudiante, cuya relación se basa en la transmisión de conocimientos. En ellas se cuestiona lo que el pedagogo brasileño P. Freire (1921-1997) denominó “la educación bancaria” o la idea de la educación en

la que el maestro deposita conocimientos en el estudiante. Aplicar los procedimientos del aprendizaje colaborativo, cooperativo, por descubrimiento, etc., implica una reconfiguración de dichos papeles.

Las prácticas de enseñanza para cada teoría emergente son difíciles de caracterizar. Casi todas se aproximan a las figuras del maestro como facilitador y el maestro como mediador. Sin embargo, cada una propone tipos distintos para las nociones de facilitador y mediador. Tal vez habría que reflexionar un poco más acerca del sentido y la práctica de esas formas de ser docente, así como las implicaciones para el desempeño estudiantil y la didáctica general.

También tendría que profundizar más en las ideas de autores que simultáneamente pensaron la psicología y la pedagogía, y por supuesto, continuar con la tarea de crear teorías que se ajusten a las condiciones de la región latinoamericana. Sobre los primeros, vale reseñar dos textos clásicos: *La psicología pedagógica: un curso breve*, de L. Vygotsky (2001) y *Educación y experiencia*, de J. Dewey (2004). En ambos se encuentran conceptos que pueden usarse para analizar el presente de la educación.

En el libro de Vygotsky se encuentran análisis detallados sobre la transferencia de conocimiento psicológico a las prácticas de enseñanza de los maestros. Pese a que fue escrito en 1924, en el contexto de la naciente Unión Soviética, sus ideas aportan a la discusión contemporánea del uso del saber psicológico en pedagogía. El libro de Dewey está conformado por importantes disertaciones filosóficas sobre la educación, y en especial de su relación con problemas prácticos de la escuela. Por ejemplo, sobre el grado de disciplina o de libertad en las prácticas de enseñanza y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de saberes.

En todo caso, el panorama de las teorías emergentes sobre el aprendizaje es tan amplio como difuso. Es mejor mantener la cautela frente al desenfreno de la novedad. Lo importante es analizar sus principios a la luz de la historia de las ideas en ese campo. También es importante superar la escisión entre teoría y práctica, tan usual entre las teorías del aprendizaje y las prácticas docentes. Se trata de transferir el conocimiento de forma contextualizada y potenciar académicamente la experiencia de los maestros.

Conclusión

La conexión entre las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y las prácticas de enseñanza se remonta a las pláticas de psicología para profesores desarrolladas por W. James entre 1890 y 1900. En ellas se difunden concepciones sobre los

maestros, los estudiantes y el sentido del aprendizaje. Pese a la dificultad para aproximar ese conocimiento teórico a las prácticas cotidianas, poco a poco se empiezan a conformar campos de pensamiento y de investigación afines.

El principal problema reside en la diferencia de las condiciones para el estudio del fenómeno del aprendizaje. De los laboratorios a las instituciones educativas hay un gran abismo. En la escuela, por ejemplo, se dan situaciones que afectan directamente los contextos en los que se enseña y se aprende. Las universidades paulatinamente empiezan a reconocerlas. La incorporación de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje en las prácticas de enseñanza requiere un programa de investigación profundo.

Los formatos y las gramáticas escolares son formas consolidadas de acciones en esa institución (Tyack y Cuban, 2001). Estas prefiguran todas las prácticas, incluidas las docentes. Algunos enfoques del aprendizaje se acomodan mejor a estos formatos, pero otros encuentran en ellos obstáculos a veces insalvables. Es más fácil imaginar una escuela que responda al modelo piagetiano que una que exhiba el modelo vigotskyano. Ni qué decir de una escuela ausubeliana ni mucho menos una deweyana. La implementación de ciertos modelos transformaría la escuela, la universidad y el papel docente.

Además, el problema se complejiza cuando se tienen en cuenta otros aspectos en la enseñanza: las variaciones individuales, los contenidos académicos, los recursos disponibles y las condiciones socioculturales. No todos los seres humanos aprenden al mismo ritmo. No es igual enseñar psicometría que psicopatología, no siempre se tiene un proyector de diapositivas y no todos los estudiantes presentan similar capital sociocultural. Es como si para cada actividad de enseñanza se debiese resolver la siguiente ecuación:

$$\text{Enseñanza} = \frac{\text{Enfoque de aprendizaje} + \text{Contenido académico}}{\text{Recursos disponibles} + \text{Contexto sociocultural}}$$

Pese a todo, es indispensable continuar con la actividad de la enseñanza sobre la base de la incidencia de las transformaciones sociales recientes. ¿Qué sucede con la educación virtual o con las mediaciones tecnológicas? Asimismo, vale la pena revisar las expectativas sobre la institución escolar. Siempre se pensó en ella como una gran catedral, majestuosa e imponente y resulta ser una parroquia de barrio modesta, pequeña y con limitaciones (Hunter, 1998).

Los psicólogos educativos deben acercarse más a los saberes sobre la escuela y la universidad, en cuanto instituciones socioeducativas. De lo contrario, sus teorías sobre el aprendizaje seguirán desconectadas de las prácticas de enseñanza. Los maestros deben reconocer los principios de las teorías del aprendizaje e impulsar su propia investigación sobre las prácticas pedagógicas. El trabajo interdisciplinario nuevamente se muestra relevante.

La colonización *psi* del discurso educativo⁶

Jordi Solé Blanch
Segundo Moyano Mangas

Introducción

Este texto repasa el peso que tiene hoy el discurso psicológico en el mundo educativo. Por un lado, se denuncia el uso abusivo del diagnóstico en salud mental en el marco escolar. Por el otro, se analizan los efectos de la expansión de las neurociencias en la producción del conocimiento pedagógico. Finalmente, se examina el papel de la neuroeducación y el desarrollo de la psicología emocional en la construcción de subjetividades emprendedoras. Contra estas tendencias colonizadoras del discurso educativo, los autores defienden el establecimiento de un nuevo contrato pedagógico, que permita repensar el ejercicio de la función educativa de maestros y educadores.

Es sabido que el discurso educativo está sufriendo, desde hace un tiempo, una colonización *psi* que se manifiesta en diferentes frentes. Nosotros apuntamos los siguientes:

- En primer lugar, asistimos a un uso abusivo del diagnóstico en salud mental, a la hora de definir las manifestaciones conductuales de los niños y adolescentes, sobre todo cuando sus comportamientos generan algún tipo de dificultad en la dinámica escolar y en la adquisición de los aprendizajes.

6. Texto inicialmente publicado en 2017 en el Foro de Educación, 15(23), y puede encontrarse para dicha edición entre las páginas 101-120. Se solicitó a los autores su publicación de nuevo, dada la pertinencia y actualidad mencionada en la presentación del libro.

- En segundo lugar, se ha impuesto un modelo de conocimiento académico y producción investigativa, que en nombre de la cientificidad empírica (dudosa garantía de objetividad), está provocando una “asfixia del pensamiento” en todos los ámbitos del saber (Garcés, 2013, p. 29). En los campos de la filosofía y de la teoría de la educación –el que nos ocupa–, este hecho tiene sus efectos a la hora de definir los problemas y los conceptos que se elaboran en nuestro campo de saber, al ser marginada cualquier experiencia singular y práctica de pensamiento que no se circunscriba a la investigación de laboratorio o a los excesos de la evaluación estadística (Milner, 2007). Nuestra posición a este respecto, es muy clara. De acuerdo con Prats (2015) “(...) no entendemos una teorización sobre el hecho educativo sin una implicación con intereses sobre la realidad práctica y con el riesgo que supone de perder cientificidad” (p. 19).
- Finalmente, presenciamos una expansión generalizada de la psicología emocional en el ámbito educativo, hecho que está vaciando la escuela y otros contextos educativos de su función pedagógica, esto es, del ejercicio de su responsabilidad en la cadena generacional y la construcción de la filiación social (Carli, 1999).

La tesis que sostenemos en este trabajo es que estos frentes, aparentemente alejados entre sí, intentan dar respuesta a un mismo objetivo. En nombre de la regulación emocional de los niños y adolescentes, que ha dado pie a la aparición de nuevos paradigmas como la “neuroeducación” y la “educación emocional”, asistimos a una doble liberalización de la escuela que está siendo de gran utilidad para la puesta en marcha de los mecanismos de captación de valor de la economía posfordista del deseo; o lo que es lo mismo, la mercantilización directa de la subjetividad, que debe ser destinada –de acuerdo con el discurso hegemónico de nuestra época–, al “impulso del espíritu emprendedor”. Nuestra propuesta defiende el retorno de la función educativa para hacer frente a ese discurso y a la lógica capitalista que lo sustenta, una posición que nos obliga a reabrir las posibilidades de establecer un nuevo contrato pedagógico capaz de superar el psicologismo que orienta las prácticas educativas en la actualidad.

El uso abusivo de las clasificaciones diagnósticas

El primer asalto de la colonización *psi* del discurso educativo lo encontramos en el uso abusivo del diagnóstico en salud mental en niños y adolescentes. Este régimen de clasificación de los sujetos, tan extendido y protocolizado, responde

a la idea de que existe un “desarrollo normal” del ser humano que, en el caso que nos atañe, homogeneizaría toda la infancia (Brignoni, 2011). Así, la primera consecuencia que se extrae en el mundo educativo, implica la defensa del siguiente principio: la adquisición progresiva de los aprendizajes depende del avance de las “etapas evolutivas” de los niños. Toda la psicología del desarrollo que hay detrás del paradigma constructivista de la educación –tomando como punto de partida la teoría psicogenética de Piaget–, se fundamenta en este posicionamiento epistemológico.

La mirada sobre la educación desde esta perspectiva, ha logrado explicar gran parte de los inconvenientes que deben afrontar maestros y educadores en el ejercicio de su labor pedagógica. Siguiendo esta lógica, el discurso educativo abandonaría progresivamente la discusión en torno a las teorías pedagógicas, para concentrar el foco de atención en los trastornos del comportamiento y las dificultades que interfieren los aprendizajes de los niños, de ahí el éxito de la psicopedagogía y todo el campo de especialización profesional en la prevención y la atención educativa de cualquier tipo de trastorno (Calvo, 2014). La hipótesis de partida es muy sencilla: dado que existe un desarrollo cognitivo-conductual que “la evidencia empírica” califica como normal, cualquier desviación o retraso respecto de lo que determinan las etapas evolutivas solo puede caer del lado del sujeto, que no alcanza los progresos previstos de acuerdo con su edad y “fracasa” ante un ideal de funcionamiento común y generalizado. La solución a estos obstáculos pasa, entonces, por el diseño y desarrollo de intervenciones psicopedagógicas ajustadas a las necesidades educativas de los niños con dificultades.

En el campo de la infancia, se parte de una idea de normalidad y cualquier desviación respecto de lo que se espera adquiere pronto la significación de un trastorno (Arasanz, 2016). Pocas veces se piensa que las dificultades de los alumnos representan la expresión de un desacuerdo a la hora de participar en la oferta educativa que se les ofrece. Detrás de conductas calificadas como inapropiadas, se esconden, a menudo, comportamientos reactivos (Guijarro, 2016); pero cuando aparece algo que no funciona, el mundo profesional se apresura a señalar la desviación de los parámetros evolutivos con el objetivo de buscar las causas que la provocan. El abanico etiológico, sin embargo, es siempre bastante limitado: o bien el niño no ha madurado lo suficiente, o bien hay un déficit. Un tercer motivo se suele atribuir a los condicionamientos sociales, que adquieren un valor inequívoco y determinante. Por ejemplo, el hecho de provenir de una familia clasificada como “desestructurada”. Hay que prever todo tipo de traumas y factores de riesgo provocados por los desórdenes familiares, debidamente catalogados en los diferentes protocolos de prevención y atención social. Son, pues,

los indicadores *bio*-psico-sociales –de acuerdo con este mismo orden, en el que el núcleo *bio* es el principio organizador de todo tipo de etiquetas diagnósticas–, los que determinan la gravedad de los “trastornos de aprendizaje” y la “conducta escolar” y, por tanto, la orientación de la respuesta que hay que dar.

Tal y como se puede deducir y con base en la medicalización generalizada de la sociedad (De la Mata y Ortiz, 2007), la respuesta más extendida que se está dando a niños y jóvenes con dificultades es la biológica. Todo un arsenal terapéutico provisto de los últimos descubrimientos de las ciencias de la salud en la búsqueda de marcadores morfológicos y bioquímicos, se esfuerza por tratar cada trastorno con la prescripción farmacológica correspondiente. El procedimiento es muy sencillo. “La nosología actual propone unas categorías estancas y superficiales, cuyos criterios diagnósticos se basan en descriptores de la conducta externa, dejando fuera toda subjetividad en la clínica mental” (Elúa, 2016, p. 167). A partir de ahí, se establecen categorías diagnósticas mediante grupos monosintomáticos. Como es sabido, estas categorías tienen la propiedad de fragmentar las poblaciones poniendo un nombre al malestar de las personas (Núñez, 2003). Finalmente, se establece una solución que, en el momento actual, se articula mediante una medicación (Brignoni, 2011). La expansión epidémica de todo tipo de diagnósticos sobre trastornos del comportamiento y del aprendizaje, vendría a corroborar este hecho (Farreras, 2016).⁷ De un tiempo a esta parte, el caso del TDAH se ha convertido en el ejemplo más evidente de la colonización *psi* del discurso educativo (Sauvagnat, 2005), pero encontraríamos muchos ejemplos más. Cada diagnóstico nuevo a través del cual se pone nombre a un trastorno, se erige como un significante que intenta explicar el malestar en la educación, consecuencia directa del malestar en la infancia y la adolescencia. De una manera u otra, las manifestaciones más importantes del sufrimiento psíquico en los niños y adolescentes, se producen en torno a la escuela y los aprendizajes. Buena parte de este padecimiento –nos dice Ubieto (2014)–, está vinculado con los aprendizajes que realizan los niños y los adolescentes y la relación que mantienen con el saber, que no siempre es

7. Trastorno disocial (TD), trastorno negativista desafiante (TND), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), conductas adictivas, etc., son algunos de los diagnósticos principales en el campo de la salud mental infantil y juvenil. Hace un tiempo lo fueron, sin embargo, los trastornos del espectro autista (TEA) o los trastornos alimentarios (anorexia y bulimia, etc.). Así lo recoge el último informe del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona, como resultado de una encuesta aplicada a 1.300 individuos: padres, educadores, pediatras y profesionales de la salud mental (es decir, psicólogos y psiquiatras (Farreras, 2016).

fácil, en la medida que viene marcado por un deseo y un consentimiento a la hora de aprender. En palabras del propio autor:

Encontramos dificultades relacionadas a la carencia de recursos personales o déficits cognitivos, dificultades vinculadas a la atención y concentración y a veces rechazo directo de los aprendizajes (absentismo). [...] Algunas de las dificultades en el ámbito escolar toman la forma del denominado TDAH, diagnóstico que sirve en muchos casos como cajón de sastre, que incluye verdaderas dificultades de atención vinculadas a conductas hiperactivas y otras respuestas con etiología diferente. (p. 19)

Así las cosas, hoy podemos observar cómo se llevan a cabo una gran cantidad de estudios científicos de índole positivista –en el consenso ideológico actual del mundo de la academia, la verdad es el resultado de las “evidencias científicas” (Peteiro, 2010)–, que si bien no han supuesto ningún avance destacable en el conocimiento del comportamiento humano, sí que están teniendo consecuencias prácticas en el tratamiento de los problemas psicológicos y educativos.⁸

El mercado científico (y una tendencia incontenible hacia la ficción sanitaria y la psiquiatrización de la vida cotidiana), satisface hoy todos los gustos. Tal y como sostiene Elúa (2016):

La reflexión clásica sobre la psicopatología, así como la semiología clínica ha cedido terreno a la simplicidad de esquemas operativos, árboles de decisión y criterios diagnósticos. El proceso psicodiagnóstico queda reducido a la ausencia o presencia de determinados descriptores sintomáticos simples y superficiales, con su posterior adjudicación de una etiqueta diagnóstica: asumiéndose, falsamente, la etiqueta nominativa como la causa de las manifestaciones psicopatológicas, imponiéndose la enfermedad al enfermo. Método diagnóstico que anula y borra la subjetividad del relato del paciente. La biografía del sujeto, así como su discurso espontáneo ante el malestar quedan reducidos a una etiología biológica no demostrada aún. La relación

8. La tendencia actual a clasificar el malestar, las dificultades o “la diferencia” en la infancia y la adolescencia mediante el nombre de algún trastorno del comportamiento, es el resultado, por ejemplo, de sumar los índices de prevalencia de escalas sintomáticas recogidas en los manuales de referencia del campo de la psicopatología infantil y juvenil (DSM-V, CIE-10), así como otros protocolos de evaluación, etc. Poco a poco, los hospitales se están dotando de unidades de tratamiento de trastornos del aprendizaje escolar donde se evalúan, diagnostican y proponen soluciones personalizadas “basadas en la mejor evidencia farmacológica y psicoterapéutica” a niños y adolescentes con dificultades cognitivas y conductuales. “La ampliación del territorio de la patología es fuente de nuevas ganancias” (Elúa, 2016, p. 167).

terapéutica, bajo el modelo médico de las enfermedades mentales, se transforma en una relación mercantil, que consistirá en identificar previamente la dolencia, adjetivada de trastorno, y la posterior prescripción de estrategias y técnicas para el supuesto trastorno identificado, ya sean intervenciones farmacológicas o psicológicas; en el que el diagnóstico parece guiar la elección del tratamiento. (pp. 171-172)

Para saber si un niño padece TDAH, por ejemplo, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, por medio de los servicios educativos, ha llegado a pedir a maestros y padres que pasen el test de Conners. A partir de sus respuestas y de la observación de la conducta del niño tanto en casa como en la escuela, se determina si este sufre el trastorno. A veces, el resultado del test —una recopilación puramente descriptiva y estadística de presuntos fenómenos patológicos—, diverge considerablemente entre los padres y los maestros. Tal y como se puede deducir, el cuadro patológico queda desfigurado y se tiende a exagerar el diagnóstico. La respuesta es bastante conocida: el niño diagnosticado con TDAH terminará, invariablemente, medicado.

Algunos datos pueden acabar de convencer a los más desconfiados: el consumo de medicación en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en España se ha multiplicado por treinta en una década. Entre los años 2000 y 2012, el consumo de dosis diarias de metilfenidato y de atomoxetina entre la población infantil no ha hecho más que aumentar, tal y como lo han hecho los beneficios de la industria farmacéutica.

No seremos nosotros los que descubramos el oscuro negocio entre la industria, la investigación científica y la prescripción médica. Todo esto merece un capítulo aparte, pero no está de más recordar que a propósito del trastorno de moda, España es hoy uno de los principales consumidores de metilfenidato del mundo (Parreño, 2015).

Esta entrega acrítica y entusiasta a la medición de “factores de riesgo” que se pueden observar y cuantificar —algo que les otorga una apariencia de neutralidad objetiva—, tiene efectos inmediatos. Los resultados obtenidos en un test o cualquier otro baremo de clasificación diagnóstica, pueden marcar —tal y como hemos visto—, el inicio de un tratamiento farmacológico. En este sentido, es fácil pensar que, en situaciones sociales identificadas como “vulnerables”, pueda producirse una tendencia a la hipermedicalización, compensatoria de carencias ante la existencia de un presunto trastorno cuando, en realidad no existe. Siempre es más fácil (y más barato) medicar a un niño diagnosticado que modificar su entorno, si bien las dificultades de los alumnos no son independientes de

las experiencias que les brinda una sociedad injusta y profundamente desigual (González, 2014).

Es bien sabido que en términos de salud pública, el uso de los servicios sanitarios es muy superior en barrios socialmente desfavorecidos. Asimismo, se sabe también que los problemas de salud mental aumentan en contextos de dificultad económica. El séptimo estudio del Observatorio de Vulnerabilidad de la Cruz Roja de Catalunya, hecho entre los usuarios de la entidad, concluye que por lo que se refiere a los menores de edad, a lo largo del año 2013 fueron atendidos en los centros de salud mental y juvenil cerca de 60.000 menores, 23.800 de los cuales lo hacían por primera vez, hecho que supone un aumento del 19 % desde el 2008, año del estallido de la crisis como consecuencia de la estafa financiera global (De Miguel, Millán, Sabater y Velasco, 2014).

Defender la hipótesis de la etiología orgánica en el amplio mercado de los trastornos infantiles y juveniles, sirve para desculpabilizar a padres y maestros, quienes no solo aceptan mejor el tratamiento farmacológico de los niños sino que, incluso, lo llegan a reclamar. Cuando un niño presenta dificultades en los aprendizajes y se resiste a la acción educativa, se solicita una valoración diagnóstica que aclare la naturaleza de su trastorno. Sin embargo, lo único que se consigue es hacer una descripción de sus conductas. Pero una descripción superficial no dice nada del sentido que puede tener para el sujeto su comportamiento. La obsesión normalizadora de la que participan unos y otros –no todos, es bueno señalarlo–, va asociada con la exagerada exigencia de encontrar el “tratamiento” que permita corregir los síntomas más molestos y garantizar así, un cierto “retorno a la normalidad”. Siempre es curioso observar cómo, ante un presunto trastorno de conducta de un niño o adolescente, acaban imponiéndose las respuestas conductuales por parte de aquellos que interactúan con ellos: castigo, expulsión, medicalización extrema, etc.; simples rutinas de una repetición protocolaria (Monseny, 2016).

Vaya por delante una aclaración para que no se nos confunda. No estamos diciendo que haya que renunciar al uso de los medicamentos cuando existe una psicopatología grave en la infancia y la adolescencia, pero nos parece importante alertar sobre el abuso que se hace de los diagnósticos y todo lo que estos velan en el discurso educativo actual. La angustia que generan en maestros y educadores las resistencias cotidianas de los niños y adolescentes a su cargo, no se puede esconder detrás de etiquetas diagnósticas y categorías que ponen nombre a trastornos *prêt-à-porter* que los identifican. El alivio que se obtiene ante un diagnóstico se revela, a la larga, insuficiente, aunque sirva para excluir

al sujeto de ciertos espacios, tal y como sucede –demasiado a menudo– en el ámbito escolar. Incluso si se niegan estas respuestas excluyentes, es evidente que el presunto trastorno acaba por ocupar el epicentro de todas las preocupaciones, en lugar de dejarse orientar por aquello que manifiesta la subjetividad del niño o adolescente.

Internalizar la mirada psicológica (y neurocientífica) de uno mismo: la colonización

El discurso *psi* educativo va mucho más allá de las evaluaciones diagnósticas. De hecho, impregna cualquier actividad educativa en el momento cuando hay que valorar resultados de aprendizaje. Tanto el currículum oficial de las diferentes etapas del sistema educativo, como los proyectos socioeducativos de múltiples equipamientos sociales –sobre todo dirigidos a la infancia y la juventud–, rebosan de terminología *psi*. Las referencias constantes al desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad, la capacidad de ser respetuoso y tolerante, la empatía, la autoestima o el bienestar emocional y la felicidad, etc., son una muestra de ello. No cabe duda de que todo ello remite a rasgos característicos y psicológicos. En cierta medida, se puede afirmar que últimamente, la educación está ocupada en hacer que los sujetos internalicen cierta mirada psicológica sobre sí mismos. Tal y como diría Foucault (2006), el objetivo es que cada cual aprenda a hacer un trabajo de “cuidado de sí”. Cuando los aprendizajes ya no se vinculan con la cultura sino con el comportamiento; es decir, cuando la educación ha renunciado a la transmisión cultural, solo queda la praxis moral del examen de conciencia. Una praxis que en la actualidad toma la forma de las “competencias sociales”, aquellas capacidades que deben permitir al individuo un estado de preocupación, consideración y atención respecto de la propia conducta y su relación con los demás.

El desarrollo de toda esa cultura *psi* cuenta hoy con una nueva alianza: la fe generalizada en el potencial de la neurociencia para revolucionar las prácticas pedagógicas. Así lo dictamina una publicación de la OECD (2007) –ese organismo sin mandato real para construir acuerdos internacionales, pero con una gran capacidad a la hora de establecer la agenda global sobre los grandes temas educativos–, que se hace eco de los últimos descubrimientos en torno al funcionamiento del cerebro para mostrar las potenciales aplicaciones en la educación. Un nuevo fantasma recorre, pues, el mundo educativo: el paradigma de la neuroeducación. Los defensores de este paradigma, provenientes de la religión del laboratorio, sostienen la necesidad de investigar las bases neuronales

de los procesos de aprendizaje y otras funciones del cerebro (cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos y los estados conductuales, cómo responde a determinados estímulos, etc.), para fundamentar las innovaciones que requiere el mundo de la educación en la actualidad (Jensen, 2004; Blakemore y Frith, 2007; Howard-Jones, 2011; Willingham, 2011; Mora, 2013; Forés, Gamo, Guillén, Hernández, Ligioiz, Pardo y Trinidad, 2015; Bueno, 2017). Si el cerebro es el centro de la actividad humana, es en el cerebro donde hay que encontrar la respuesta para la transformación de la educación y la práctica pedagógica. En el cerebro del alumno, pero también en el cerebro del educador.

La tendencia actual a hacer de la investigación en educación una actividad a través de la cual hay que validar hipótesis mediante evidencias empíricas, está contribuyendo a la consolidación de este giro. Los conflictos entre teorías y posicionamientos ideológicos deben ser avalados por hechos empíricamente constatables. En este caso, los hechos se circunscriben a comprobar “cómo aprende el cerebro”. A partir de ahí, cualquier mirada crítica que se quiera abordar en el campo de la educación, tendrá que desplazar “todas aquellas propuestas que no tengan una base empírica verificada por la neurociencia” (Guillén, Pardo, Forés, Hernández y Trinidad, 2015, p. 51).⁹ La concepción que pueda tener un determinado modelo pedagógico a propósito del aprendizaje, siempre ofrecerá una imagen parcial y borrosa de este proceso. Nunca podremos “conocer del todo” los efectos que genera. Con el advenimiento de las neurociencias, en cambio, se cree haber resuelto esta limitación.

Una IRMF (imagen de resonancia magnética funcional) –nos dicen los defensores de este paradigma, repleto de científicos de reconocido prestigio–, nos proporciona imágenes de “alta definición” de nuestro cerebro y esto nos permite diseñar prácticas educativas dirigidas a él. Pongamos un ejemplo tomado de Jan de Vos (2016). La investigación neurológica ha descubierto que si bien hay amenazas particulares que impiden el aprendizaje, las experiencias emocionales positivas pueden favorecer la memoria a largo plazo. Hasta aquí el misterio. Ahora bien, y tal como se puede deducir, la traslación que hay que hacer de la investigación neurológica al diseño de un programa cognitivo-conductual de gestión emocional, requiere de un simple desplazamiento. Es el caso que expone Jan de Vos en torno al proyecto “Enseñanza dirigida al cerebro”, de Mariale Hardinan (2010). Este proyecto promueve el uso de habilidades para la gestión

9. La traducción del catalán es nuestra.

del estado de ánimo, un programa cognitivo-conductual con estudiantes adolescentes a través del cual se los conmina a conocer la hoja de ruta para encontrar el camino que les debe permitir superar las confusiones que genera el laberinto de la adolescencia”.¹⁰ Esta hoja de ruta se la proporcionará el programa de gestión del estado de ánimo, que recoge una serie de herramientas para desarrollar las habilidades necesarias. Los adolescentes no solo deberán tener un conocimiento psicológico de sí mismos, sino que, además, deberán adquirir conocimientos sobre ciencias neurológicas. Conducidos a través de este programa de gestión del estado de ánimo fuera de su mundo de vida, se convoca a los adolescentes a “adoptar la perspectiva teórica de las neurociencias para considerarse a sí mismos” (De Vos, 2016, p. 8).

Para tomar el atajo educativo –nos dice el mismo autor más adelante–, las neurociencias tan solo tienen que seguir el ejemplo del complejo *psi*. Es decir, puede observarse que la larga tradición y experiencias de los discursos *psi* en la psicoeducación, se ofrece ahora fácilmente para servir a la expansión de los neurodiscursos. Basta contemplar cómo, en el caso del TDAH, son principalmente los psicólogos quienes desean difundir en contextos terapéuticos, escolares y mediáticos, la noticia de que el TDAH no es un trastorno psicológico, sino cerebral.

Por lo tanto, el gemelo de la neurobiología es la neurologización y al igual que en la tradición de la psicología, nos interpela en el punto de mira científico. Ante las dificultades evidentes que tiene el mundo de la educación para señalar aquello que no funciona (Michéa, 2002), el paradigma neurológico va ocupando este vacío con cada nuevo descubrimiento hecho por medio de un escáner. Las disfunciones en los circuitos neuronales, representadas en imágenes procesadas por ordenadores, sirven para explicar todo tipo de problemas, desde los trastornos de aprendizaje a las conductas disruptivas; desde la violencia en las aulas y la pérdida de la autoridad docente, al aburrimiento sempiterno de los estudiantes, etc. Unas simples manchas de colores que muestran diferentes marcadores de actividad cerebral en una pantalla de ordenador, se han convertido en el principal marco explicativo a la hora de justificar la necesidad de introducir nuevas modalidades de aprendizaje e identificar los métodos más eficaces que deben impulsar el cambio y la mejora de las prácticas educativas.¹¹

10. Por supuesto, contamos con productos propios. Por citar alguno de los más codiciados, véase: Ruiz, Cabello, Palomera, Extremera, Salguero y Fernández (2013).

11. Todo ello llega en un momento ávido de innovaciones pedagógicas (Esteruelas y Laudo, 2015), que más allá de las buenas intenciones para favorecer el intercambio de experiencias

La colonización neurocientífica de la educación provee de nuevos argumentos avalados por la comunidad científica, con el objetivo de imponer una pedagogía basada en la evidencia, que se reviste, a su vez, de responsabilidad ética. Así, se traslada a los profesionales la obligación de aplicar en sus aulas aquello que se ha demostrado científicamente eficaz. Y lo eficaz hoy, es usar estrategias basadas en la ciencia, que estudia cómo funciona nuestro cerebro. Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito y, es de esta manera que las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más importante en la educación (y sobre todo en el entretenimiento del mundo académico), en detrimento de otras formas de teorización desde las cuales fundamentar las prácticas educativas.

La búsqueda de la eficiencia y la efectividad en educación, ha relegado los posicionamientos pedagógicos a un segundo plano, ante la necesidad de elaborar indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar los programas educativos que se implementan en diferentes tipos de contextos institucionales (Meirieu, 2009), desposeyendo así a los agentes educativos y a los sujetos de la educación de cualquier responsabilidad subjetiva en los procesos educativos y su relación con el saber, mientras nada se dice, a su vez, de los contextos socioculturales y las condiciones materiales de la existencia de los individuos. Pero no hace falta ser tan ilusos. Detrás de la aparente objetividad de los indicadores científicos, se esconden –de hecho, cada vez se esconden menos– miradas epistemológicas, teorías específicas e intencionalidades políticas e ideológicas. A nadie se le escapa –tal y como hemos ido argumentando en las páginas anteriores– hasta qué punto el desarrollo de la terapia psicofarmacológica está íntimamente relacionado con la mercantilización del malestar psíquico. Un proceso similar, pues, estamos viviendo en el campo pedagógico cuando observamos la expansión de las fórmulas neuroeducativas para dar respuesta al malestar de la educación.

En manos del *emomanagement*

El conocimiento del cerebro se está erigiendo en la actualidad como la base única de todo tipo de explicaciones. Si seguimos la reflexión en el campo de la

y la colaboración entre maestros y escuelas, acaban por generar un marco escolar competitivo para seleccionar al mejor alumnado, aquel que debe garantizar el éxito en los resultados de las múltiples pruebas de evaluación que, bajo los dictados de la OCDE, somete a un perverso rendimiento de cuentas al conjunto del sistema educativo.

educación, cabe preguntarse –tal y como señala Jan de Vos (2016, p. 12)– “si la neuroeducación no es la herramienta ideal para la neoliberalización y mercantilización de la escuela”. No nos hallamos tan solo ante una nueva misión que debe asumir la escuela para atender una regulación emocional de los niños y adolescentes, que parece haberse abandonado en el seno de las familias –solo hay que ver la cantidad de programas de inteligencia emocional que se están publicando últimamente–, sino que este campo está siendo utilizado “para el excedente particular de la economía posfordista del afecto: es decir, la directa mercantilización de las relaciones sociales y de la subjetividad”.

Mientras la neuroeducación se constituye ideológicamente como ciencia, la psicología se realiza efectivamente como técnica. La tesis sobre la que trabaja la neuroeducación es que, en última instancia, la biología puede ser manipulada por un cerebro educado. Así, la educación del cerebro es posible mediante la aplicación de algunas técnicas *psi* que ayuden a “gestionar las emociones”, una mezcla de psicología positiva y herramientas básicas de autoayuda que ha encontrado en las evidencias empíricas de la neurociencia el aval necesario para hacer frente a los discursos más resistentes, rechazados por falta de cientificidad. No es magia, lo dicen los estudios científicos; y es así como, con la práctica de la “atención plena” (*mindfulness*) y el desarrollo de capacidades (*know-how*) y habilidades *psi*, se contribuye a mejorar el “bienestar emocional” de los niños y los adolescentes. Mientras se les enseña a “regular sus conductas”, se mantiene en orden el nivel de serotonina y glucocorticoides. Si pese a todo, algún niño se muestra descompensado, la industria farmacológica lo proveerá del medicamento más adecuado. De una manera u otra, todo el mundo está llamado a gestionar sus emociones y a administrar los flujos químicos de su cerebro con el objetivo de obtener beneficios personales, los mismos beneficios que tarde o temprano, nutren la plusvalía del capital.

Debemos poner el desarrollo imparable de este paradigma en relación con los procesos de subjetivación actuales. En efecto, no podemos abstraernos de nuestro contexto de época, marcado por la nueva razón neoliberal. Laval y Dardot (2013) –siguiendo el trabajo previo del último Foucault– han estudiado a fondo esta “nueva razón del mundo”, tal y como la llaman ellos, a fin de explicar la reorganización actual de la sociedad. De hecho, no hacen más que describir los nuevos mecanismos de gobernabilidad que anunciaba Margaret Thatcher cuando, en un arranque de sinceridad, pronunció una de sus frases más célebres: “La economía es el método –dijo–; el objetivo es cambiar el corazón y el alma de la gente”. Veamos, brevemente, cómo se ha ido instaurando esta lógica racional desde la que se ejerce hoy el nuevo gobierno de los individuos.

A fin de convertirse en un “dispositivo de eficacia” –para definirlo en términos foucaultianos–, el nuevo gobierno de los hombres debe incidir en el “dominio de su mente”, en la “gestión de sus espíritus”; intervenir, en definitiva, en la psique del ser humano. Desde esta perspectiva, el poder neoliberal no tiene que adquirir necesariamente la forma de una coacción. Como poder disciplinario, hace una “gestión calculadora de la vida” (Foucault, 2006, pp. 166-167); es decir, impone una forma de vida, pero cuenta con el consentimiento del propio individuo. El objetivo es que este consienta y que lo haga sin ser plenamente consciente, a fin de conformar y ajustar su conducta de acuerdo con la norma neoliberal. Se trata, en definitiva, de producir al sujeto neoliberal.

Para hacerlo posible –tal y como muestran Laval y Dardot (2013)–, hay que crear un contexto ideológico capaz de homogeneizar el discurso del hombre en torno a la figura de la empresa. El objetivo es fabricar –tal y como reveló Foucault (2007),– al “empresario de sí mismo” (p. 277). En efecto, la empresa se ha convertido en un modelo general por imitar. Mejor aún, en cierta actitud que se valora en el niño y en los estudiantes, en una energía potencial que debe exigirse a los trabajadores, en una manera de ser, etc. Al mismo tiempo, este discurso define una nueva ética, la ética del emprendedor. No es casual, pues, que en todos los niveles de nuestro sistema educativo se repita como un mantra la necesidad de “fomentar el espíritu emprendedor” de las nuevas generaciones. Lo recoge la legislación educativa de los últimos años, tal y como lo demuestran las reformas que se han ido sucediendo en cada cambio de gobierno. Este objetivo, como tantos otros que afectan a las cuestiones fundamentales, suscita un acuerdo sin fisuras. La razón neoliberal es, ante todo, una razón de Estado. La “estimulación del espíritu emprendedor” ha entrado con fuerza en el currículum y las programaciones de todos los niveles de la enseñanza. La última ley educativa de nuestro país (La Lomce, publicada en el BOE el 10 de diciembre del 2013), menciona el campo semántico de este concepto en diecinueve ocasiones, sobre todo en un preámbulo que expresa su voluntad de poner la educación al servicio del mundo empresarial. Como es bien sabido, la ley fue aprobada con la mayoría absoluta del Partido Popular, pero el desacuerdo del resto de partidos del arco parlamentario nunca hizo hincapié en el verdadero espíritu de la reforma. La propuesta en torno al “desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias” para atender la diversidad del alumno, uno de los aspectos más polémicos es, tal vez, una de sus consecuencias más directas al adelantar la nueva división social del trabajo (y de la miseria) en un función de un talento que hay que potenciar desde el primer momento: “La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de

encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional” (Lomce, 2013, p. 1). Belén Espejo y Luján Lázaro (2016), por su parte, en un artículo publicado en un número anterior de esta revista, han analizado esta cuestión en el ámbito de la educación superior, demostrando, además, hasta qué punto el sistema de gobierno universitario en nuestro país está desempeñando un papel muy activo en la consolidación de políticas económicas globales. Y es así como, el fomento del espíritu emprendedor, se erige en coartada moral de una “educación basada en las competencias” que, desde la primera infancia, requerirá un entrenamiento emocional (Carrera y Luque, 2016).

En efecto, la “empresa de sí” es una técnica de desarrollo personal a lo largo de toda la vida, y esto requiere el sometimiento del individuo a una verdadera ascesis emocional. Fijémonos qué está sucediendo en el mundo de la empresa y cómo esto se está trasladando en el aprendizaje del “oficio de vivir” y la extensión de un nuevo paradigma de la educación emocional, que conecta muy bien con el discurso psi y la investigación neurocientífica. Técnicas como el *coaching* empresarial, el *training*, la programación neurolingüística (PNL), el análisis transaccional (AT), el *mindfulness* y otros procedimientos de *management* personal, se utilizan como “prácticas de gubernamentalidad” a la hora de entrenar a los sujetos en “el dominio de sí mismos”. Aprender a controlar las emociones, las angustias y el estrés; tener un pensamiento positivo, mejorar la inteligencia emocional, la empatía, la asertividad, las relaciones con los demás; centrar la atención en el autoconocimiento, el autocontrol y la autoconciencia, etc., forman parte de un trabajo personal necesario para que cada uno se haga responsable de lo que le sucede y garantice, sobre todo, su felicidad laboral.

Llegados a este punto, solo hay que fijarse cómo todos estos objetivos ya forman parte de los programas de educación emocional que se están instaurando en muchos centros educativos. El hecho de que estos programas se presenten con valores que favorecen el bienestar y desarrollo personal y las inteligencias múltiples (¿quién se atreve a criticarlos?), son acogidos con mucho entusiasmo, sobre todo entre los profesionales más voluntariosos y comprometidos con el cambio educativo. Desde la escuela hasta la universidad, asistimos a una priorización de las emociones en el aprendizaje, “reemplazando la responsabilidad pedagógica por la de ofrecer cuidados terapéuticos” (Masschelein y Simons, 2014, p. 116). Ahora bien, tal y como han demostrado Ecclestone y Hayes (2009), los pro-

gramas de educación emocional que se están llevando a cabo hoy en día en los diferentes niveles del sistema educativo, solo están sirviendo para difundir el lenguaje y las prácticas de la psicoterapia entre el alumnado, consolidando así el desarrollo de una cultura terapéutica de raigambre popular y comercial y con ella el afianzamiento de un nuevo régimen de control social.

Hace unos años, el profesor Frank Furedi (2014) nos advirtió sobre los efectos de esta cultura terapéutica. Frente a quienes ensalzan las promesas de autonomía y autorrealización del individuo, anunciadas por el giro terapéutico, Furedi muestra que la cultura terapéutica pone a funcionar un dispositivo de coerción y de control que no necesita del castigo, porque se basa en el cultivo de la propia impotencia y vulnerabilidad en un mundo percibido como crecientemente amenazante. Esta es la paradoja y la trampa –nos dice el autor británico– de la cultura terapéutica en la que nos hallamos instalados: con el lenguaje de la autorrealización y de la plenitud del yo, la cultura terapéutica promueve el sentido íntimo de la autolimitación y de la dependencia. Nos invita a mirar hacia uno mismo para que podamos descubrir nuestros déficits e incapacidades y acabemos reconociéndonos en ellos. En realidad, la cultura terapéutica cultiva la impotencia.

Sin embargo, las trampas de la cultura terapéutica no acaban aquí. No descubriremos ahora la “función policíaca de la psicología” como escuela de “normalización social”, “adaptación” y “conformismo”, ni el uso capitalista de las emociones. Pero detengámonos un momento en esta última idea. En efecto, las emociones se han convertido en la actualidad, tal y como sostiene Eva Illouz (2010), en un medio de producción. Por eso se nos emplaza a aprender a regularlas y ponerlas al servicio del capital.

En el régimen neoliberal, las emociones son el recurso necesario para incrementar la productividad y el rendimiento. Son fuerza productiva y contribuyen a crear capital humano. El *neomanagement* empresarial, imbuido de este *ethos* terapéutico, se ocupa de transformar las emociones en fuerza de trabajo. En este sentido, la necesidad de llevar a cabo un trabajo de introspección para identificar las emociones, así como la necesidad de reforzar la autoestima y la motivación, se convierten en los elementos clave de todos los éxitos, en un discurso que ordena el deseo legítimo bajo la norma de la autorrealización personal. “El imperativo neoliberal de optimización personal –afirma, por ejemplo, Byung-Chul Han (2014)– sirve únicamente para el funcionamiento perfecto dentro del sistema. Bloqueos, debilidades y errores tienen que ser eliminados terapéuticamente con el fin de incrementar la eficiencia y el rendimiento” (p.

48) y para ello hay que aprender a hacerlo desde la primera infancia, contando con la complicidad de una adecuada educación emocional.

Más allá de la educación emocional

En este contexto, la psicología emocional y la literatura de autoayuda no hacen más que promover un goce entregado a un narcisismo pasivo pendiente del culto fetichista del yo. Gran parte de esta literatura se encuentra en la base de una educación emocional *new age* que empieza a extenderse en nuestras escuelas y se encarga de ofrecer todo tipo de estrategias para que cada cual aprenda a “gestionar su mundo afectivo y emocional” y explore el fantasma de su libertad; un fantasma que se apoya en el mito de la expansión de uno mismo, el crecimiento personal y la potenciación del propio yo. La educación emocional se convierte así, en una pieza angular de las nuevas formas de individualismo que remiten únicamente a un mundo interior y exclusivo del que cada cual debe extraer sus potencialidades más profundas, y en el que la formación –en palabras de Recalcati (2016)– “queda reducida a la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar a nuestros hijos para la implacable competición de la vida” (p. 35).

Así las cosas, la educación emocional parece haber capturado el sentido de la función educativa en su empeño por estimular un Yo positivo y exitoso, un hecho que se aparta del verdadero compromiso pedagógico. La función educativa capaz de sostener ese compromiso, es aquella que se hace cargo de abrir el mundo a las nuevas generaciones, hacer que el mundo (lo que hay más allá de uno mismo), les hable y los interpele (Masschelein y Simons, 2014). Y aquello que los debe interpelar tiene que ver con el aprendizaje, con la iniciación al conocimiento y a las destrezas, con la socialización en la cultura de una sociedad entendida en un sentido amplio y no con los pliegues de un Yo psicológico y psicologizado en el que se espera encontrar el sentido oculto de la existencia, incapaz de huir del Ideal de goce y rendimiento de nuestra época.

Hay que cuestionar, pues, todo este discurso de la emopedagogía, así como el trabajo científico y académico que lo avala. No podemos sustituir nuestra responsabilidad pedagógica; es decir, despertar el interés de los jóvenes por los conocimientos y destrezas socialmente importantes que se despliegan a través de las materias escolares, esas ventanas abiertas al mundo, por una serie de prácticas aplicadas a la gestión psicoemocional de los talentos individuales. La emopedagogía, el *coaching* educativo, etc., tan de moda en nuestros días, niegan

la oportunidad a los jóvenes de ser seducidos por algo que vaya más allá de sí mismos y de su mundo vital más inmediato, en el que antes que la exaltación del Yo y su autonomía, cabe hallar el encuentro con el Otro, encarnado por el maestro y la apertura a nuevos mundos.

Los retos de la función educativa

La educación emocional alimenta el sueño narcisista de la realización personal aquí y ahora, sin pasar nunca por el deseo del Otro. En cambio, si algún objetivo debe proponerse la educación, es la transmisión del deseo en torno a los objetos del saber de una generación a otra. “Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno” (Recalcati, 2016, p. 47). Forma parte –tal y como nos enseñó Hannah Arendt (2003)– de nuestra responsabilidad.

El malestar en la infancia y la adolescencia en la actualidad, caracterizado sobre todo por la “ausencia de deseo” –como sostiene Recalcati (2014) en otro ensayo–, viene a advertirnos de la renuncia de los adultos en el ejercicio de esta función educativa. Así pues, no podemos sustituir la transmisión del deseo, del deseo de saber, por una educación emocional que considera la expansión narcisista de uno mismo –de acuerdo con la nueva razón neoliberal– como la única forma de verdad. Por el contrario, de lo que se trata es de promover el descentramiento del propio Yo para abrirse a otros mundos y abrazar el encuentro con la cultura y el conocimiento, más allá del cultivo engañoso de la autoestima y de la ilusión neoliberal de hacerse uno mismo mediante la aplicación de técnicas de gestión emocional.

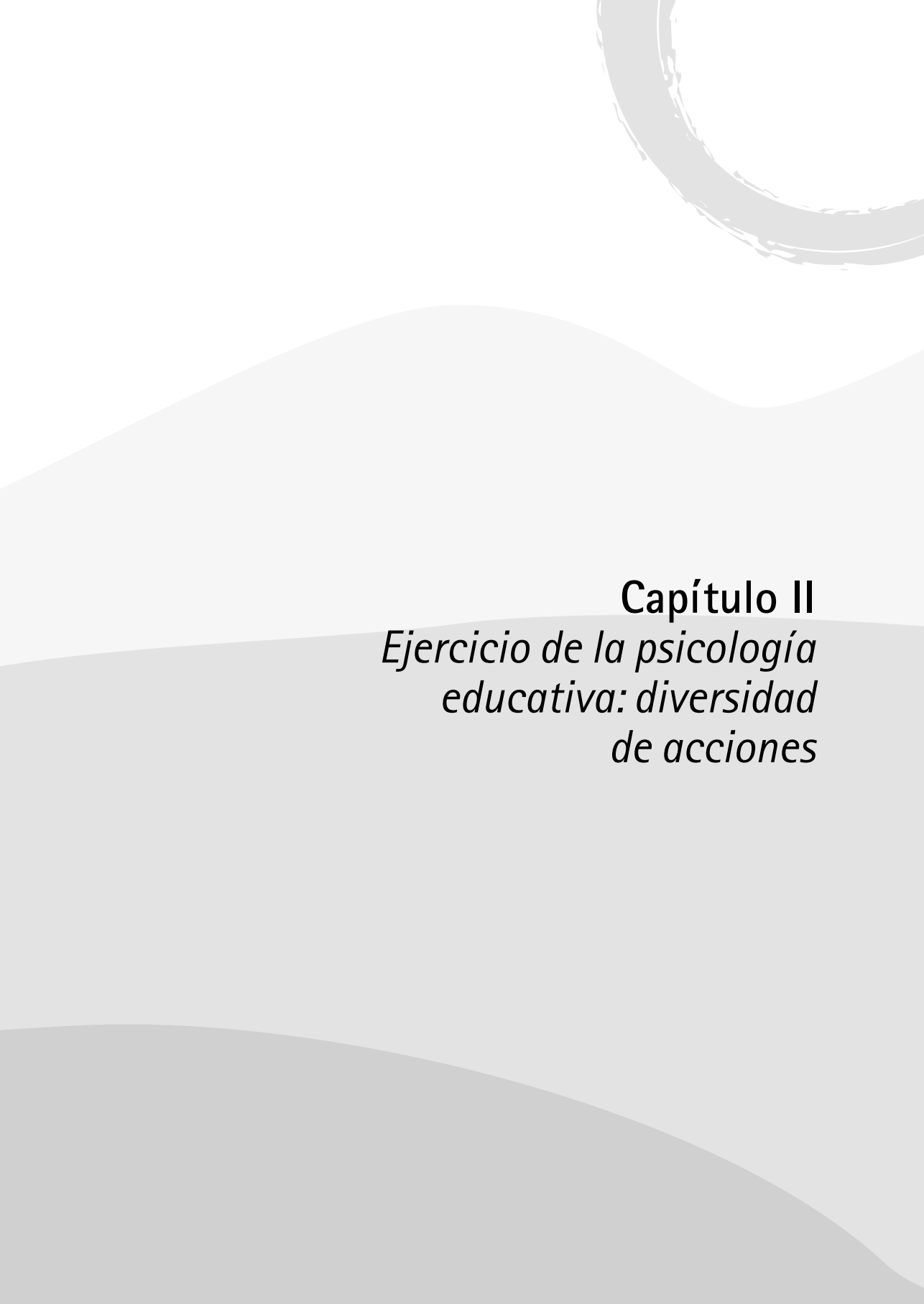
En estos escenarios, sin duda, quizá habrá que ubicar la función educativa actual en términos de repensar, recrear y recuperar aportaciones como la que hizo en su momento Hannah Arendt. En el texto *La crisis de la educación*, Arendt (2003) enuncia tres supuestos básicos para referirse a algunos aspectos que se deben considerar respecto de las crisis educativas. Con ellos quisiéramos concluir este artículo. El primer aspecto que señala la autora alemana, lo relaciona de manera directa con la pérdida de autoridad en la cadena generacional entre adultos y niños y destaca como resultado niños “librados a sí mismos” sin un referente adulto, que parece tan solo “ [...] decir [al niño] que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor”. Un segundo supuesto añade a esta pérdida de autoridad y al abandono de los niños a sus propias posibilidades, otra pérdida:

“la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos”. Y un tercero, centrado en dos sustituciones clave en los procesos educativos: una, el trueque del “aprender por el hacer”, con una intención de ir desterrando la adquisición de conocimientos e ir reemplazándola por la enseñanza del “arte de vivir” o de las habilidades para relacionarse, y una segunda basada en el relevo del “trabajo por el juego”, donde se puede aprender jugando, tal y como promueve, en uno y otro caso, el discurso de la emopedagogía.

Así, estos tres supuestos de Arendt nos indican otras tantas apreciaciones respecto del trabajo que nos convoca. En primer lugar, el espacio actual de las relaciones intergeneracionales, las nuevas (y viejas) formas de la cadena generacional y las búsquedas en torno al lugar de la autoridad respecto de las responsabilidades educativas (Carli, 1999), un asunto que nos obliga a revisar los parámetros de la filiación social, las construcciones del lazo social y el papel de lo educativo en las nuevas tramas sociales. Un panorama en el que se dibuja un segundo lugar, el que se refiere, de manera más específica, al saber del que ocupa el lugar de agente de la educación, situado entre las aguas del encargo social en materia educativa y social y los desafíos y responsabilidades que emanan de su ocupación profesional, un saber que debe convertirse por sí mismo en un elemento esencial del proceso educativo. Por último, un tercer lugar enmarcado en torno a las referencias concretas al contenido de las transmisiones educativas; una suerte de recuestionamiento de los recortes educativos respecto de los bienes culturales, sustituidos hoy por la transmisión performativa de habilidades y una oleada psicologista que se alimenta de la ilusión de una vida sin saber.

Tres lugares que interrogan acerca de los escenarios educativos actuales. El motivo de reunirlos en el momento de concluir, reside en la intención de ofrecer una mirada que reabra las posibilidades de establecer un nuevo contrato pedagógico respecto de las prácticas educativas. Recuperamos así, la dimensión ética de la educación (Prieto, en prensa, p. 10), en la medida que reivindicamos un educador capaz de comprometerse con el educando en virtud de la relación educativa, aquella capaz de sostener una función mediadora con el mundo y la cultura. “En la relación educativa, a través de la acción y guía del educador –nos dice Prieto–, el educando aprende a prestar atención al mundo, a conocerlo y a responder en él” (Prieto, en prensa, p. 12), ampliando así su campo de experiencias como seres comprometidos más allá de un mundo emocional aislado en su interioridad.

El eje que nos puede permitir un enfoque diferente de las prácticas educativas y sociales, que supere los condicionantes históricos, es la recreación, el redescubrimiento, la reinención del vínculo educativo. De manera más precisa, deberíamos referirnos a la generación perseverante de vínculos educativos. Un plural que lo aleja de cierta estabilidad, que lo sume en un persistente requerimiento para la posibilidad de emergencia de los actos educativos. Un plural también que garantiza la particularidad y las subjetividades implicadas en esos actos, evadiendo tanto los perfiles personales de los agentes como los indicadores caracteriales de los sujetos y, con ellos, el discurso *psi* que los ahoga. En definitiva, un plural que emplaza a la aventura de educar, al lance de la incertidumbre, a la hazaña de lo fugaz pero que, sin duda, opera como marca.



Capítulo II

*Ejercicio de la psicología
educativa: diversidad
de acciones*

Intervención psicoeducativa en diferentes ambientes de aprendizaje

*Mónica Franco Montenegro
Mildred Puello Scarpatti*

Introducción

El presente documento de reflexión está relacionado con la tendencia contemporánea de la ciudad educadora, propia de la sociedad del conocimiento, en el que se constata que la escuela no es el único ambiente donde ocurre el aprendizaje de las personas y por ello se aprende en otros contextos como museos, conversaciones cotidianas, hospitales, películas, actividades culturales, medios de comunicación masiva, banca y finanzas, etc.

Aguirre Pérez y Vázquez Molini (2004) expresan que para educar a la sociedad es indispensable desarrollar estudios para buscar espacios permanentes y de calidad de aprendizaje en entornos no formales para toda la comunidad. En esta misma sintonía, Torres (2001) plantea la necesidad de la educación como una tarea que nos involucra a todos y en especial al psicólogo que opta por el campo de la educación por su interés en el estudio del aprendizaje y desarrollo humano de las personas.

Actualmente, situaciones sociales demandan programas en educación sexual, convivencia, cultura ciudadana, educación para la inclusión, educación para las finanzas, educación ambiental, etc. De igual manera, es importante contar con un recurso humano que tenga el conocimiento para planearlos, ejecutarlos y evaluarlos, lo que abre una ventana de oportunidad a los psicólogos para intervenir en escenarios de aprendizaje no formal.

Algunos antecedentes

El contexto local de la ciudad reporta una mayor incursión de psicólogos en el campo de instituciones educativas como jardines, colegios, universidades y unos pocos han logrado ubicarse en zoológicos, museo tecnológico, todos preocupados por la educación. Sin embargo, se desconoce el material bibliográfico y hay pocos estudios en nuestra realidad nacional y local que se puedan tomar como referencia para fundamentar la formación, el ejercicio, las metodologías y los procesos del psicólogo en contextos de educación no formal.

De acuerdo con los estudiosos del aprendizaje mencionados, en los distintos entornos educativos se dan, de manera simultánea, procesos que contribuyen a que las personas aprendan. Por ello, para cumplir con la función educacional de la sociedad es vital definir sus características, usos, aplicaciones, actores, métodos, contenidos, duración, ubicación, evaluación y ubicación.

Pelechano (1981), (citado por Hernández, 1991), afirma que para ejecutar un programa educativo que responda a una necesidad social, se ha de intervenir psicoeducativamente. Esto implica investigar estudiando los actores, el contexto, la situación educativa, planificar el cambio, delimitar y establecer objetivos, evaluar previamente, determinar estrategias, evaluaciones sucesivas y rectificaciones necesarias. Es así que la intervención es un procedimiento metodológico para obtener datos científicos con el propósito de fortalecer aprendizajes en las poblaciones donde se interviene.

Sauvé (1994), menciona otro aspecto por tener en cuenta para la intervención psicoeducativa. Se refiere a los diferentes ambientes donde ocurre el aprendizaje de los actores educativos. Es así que cuando se habla de ambiente de aprendizaje, se refiere no solo al espacio físico, compuesto de paredes, enseres y materiales educativos, que carecerían de vida y sentido si no se interrelacionan. También puntualiza sobre lo primordial al hablar de ambiente de aprendizaje y es la interacción del hombre con el entorno natural y social que lo rodea, se convierte en el motor que los engrana y los mueve a relacionarse con los demás actores para generar experiencias que propicien aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas, acompañadas y orientadas por un recurso humano experto.

De acuerdo con lo mencionado, el acercamiento de las investigadoras al campo de la psicología educativa y las pesquisas documentales llevadas a cabo, evidencian la importancia de precisar las intervenciones psicoeducativas en diferentes ambientes de aprendizaje, para dar respuestas, en el caso de los

psicólogos, a las necesidades sociales que requieren generar procesos de educativos en la sociedad y así mismo conocer exactamente cuál sería el marco de fundamentación teórica y metodológica para su ejercicio profesional.

La inquietud inicial para la reflexión sobre la intervención psicoeducativa en diferentes ambientes de aprendizaje, se presenta cuando al revisar las cifras dadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del Observatorio Laboral (2012), evidencia que la tercera preferencia de titulación entre los años de 2001 y 2010 son las áreas del conocimiento en ciencias sociales y humanas, que tuvo un crecimiento del 2011 al 2012 de un 7,6 %, correspondiente a una cifra del 17,0 % de la participación total de las nueve áreas del conocimiento consideradas por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia.

Y de manera interesante en la institución donde laboramos, el resultado de dos estudios de preferencia y ubicación laboral hecha por la empresa BrandStrad en los años 2011 y 2015 a los egresados del programa de Psicología de la Universidad de la Costa (CUC), refleja las siguientes cifras. En el 2011, la segunda opción de experiencia laboral corresponde a psicología educativa en un 25 % del total de encuestados, el cual concuerda con la demanda por parte de los empleadores la cual es de un 28 % en esta misma área. En el 2015, el 30 % de los encuestados se encuentra laborando en el sector de educación y el 27 % se ha interesado en cursar estudios de posgrado en la misma área.

A lo anterior se suma, el interés de la alcaldía de Barranquilla en su plan de desarrollo 2012-2015, en el sentido de volcar la mirada hacia ambientes armónicos de aprendizaje para la población participante de la primera infancia, la adolescencia y la juventud, priorizando espacios que estimulen el desarrollo de la inteligencia y las capacidades cognitivas, motrices, de comunicación, emocionales y sociales de cada uno. Cabe anotar que este interés se ratificó en el plan de desarrollo 2016-2019, cuyo objetivo transversal es articular todas las iniciativas de Gobierno para construir ciudad a partir de la educación y generar movilización social para dar a la ciudad un renovado sentido de pertenencia, bienestar y prosperidad.

A partir de ello, es pertinente revisar los ámbitos propicios para la intervención del psicólogo educativo e identificar los diferentes espacios de aprendizaje y las funciones que este profesional puede desempeñar de manera eficiente.

De la evolución histórica de la psicología educativa se pueden considerar cuatro momentos, los cuales se han tomado como las actividades centrales

del psicólogo en este espacio sociocultural. El primer momento se refiere a las actividades que se derivan del abordaje para el diagnóstico y tratamiento de niños problemáticos. Hernández (1991), plantea que desde mediados del siglo XIX el énfasis en el estudio evolutivo de la psicología del niño, el empleo de la psicometría para medir las diferencias individuales de los estudiantes en su realidad escolar y los aportes del psicoanálisis en la educación de la personalidad, abrieron nuevas oportunidades para que el psicólogo enfocara su intervención en la escuela. Encuentra que en 1896, en la Universidad de Pensilvania se crea la primera consulta psicológica y el papel del psicólogo media entre lo clínico y lo educativo. En esta época primaba la necesidad de buscar expertos que orientaran a los profesores en el manejo de estudiantes con retraso mental o problemas de conducta, lo que serviría de fundamento para la formación de psicólogos en el campo de la psicología de la educación, con experticia en el campo de la psicoorientación escolar.

Este abordaje de la salud mental para tratar los aspectos afectivos y sociales del individuo escolarizado, se convierte en el segundo momento histórico de la práctica laboral de la psicología educativa y esta, a su vez, da paso al tercer momento, a saber, la formación en avances del conocimiento psicológico en el ambiente escolar. Hernández (1991), afirma que la formación de psicólogos y profesores en orientación psicoeducativa inicia con Witmer y se crea el primer programa en psicología de la educación en el que se entrenaban estudiantes interesados en psicología clínica, psicología del desarrollo, métodos psicoeducativos para el aprendizaje y en psicología escolar. El primer psicólogo escolar que ostenta el título fue Gessell, en 1911, y con él empiezan a aparecer psicólogos dedicados a atender los problemas afectivos de los niños en las escuelas. Posteriormente, en Inglaterra y en otros lugares de Europa se da inicio, a comienzos del siglo XX, a un interés científico por el estudiante y los psicólogos, cuya práctica iba encaminada a atender estudiantes que para los profesores presentaban alguna señal de preocupación dados su aprendizaje y su comportamiento.

Según Arancibia (1997), para su cuarto momento –comienzos del siglo XX– el psicólogo centraba su papel en el estudio de las diferencias individuales de los estudiantes, la elaboración de cuestionarios para medir el rendimiento y la inteligencia y analizar el proceso de aprendizaje. En los primeros veinte años, el papel del psicólogo educativo se centraría en la evaluación como una medida que reflejaba el avance del estudiante, en el estudio de los problemas educacionales, en la orientación vocacional, en la valoración de los intereses y aptitudes y en la asesoría psicológica en pro de la salud mental de los estudiantes, de acuerdo con la teoría de Carl Rogers. Entre las décadas de 1940 y 1960, el papel del

psicólogo educativo se amplía, para enfocarse en la asesoría a profesores para la organización de contenidos escolares, el manejo de la clase, la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje y el análisis y la comparación de métodos de enseñanza.

En los años de 1970 a 1987, los psicólogos educativos abordan la educación aprovechando los avances de la disciplina a partir de tres enfoques epistemológicos: conductual, cognitivo y humanista. Desde estas perspectivas, podían asesorar a las instituciones educativas en la enseñanza, en la planificación del currículo, en los programas educativos, en los diseños instruccionales, en las evaluaciones y en el análisis del contexto del estudiante que aprende: motivación, interacción profesor-estudiante, autoestima y los procesos cognitivos como memoria, pensamiento, atención, razonamiento, metacognición y resolución de problemas. En España, de acuerdo con la compilación elaborada por el Colegio Oficial de Psicólogos de España, en su publicación *Perfiles profesionales del psicólogo* (1998), describen que a partir de 1970, comienza la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria, intentando con ello dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada a los casos problemáticos y subrayando la importancia del contexto tanto instruccional como sociocomunitario.

Por su parte, en el recorrido histórico de los aportes de la historia de la psicología educativa, su impulso a la educación y sus los núcleos problemáticos, Beltrán y Pérez, (2011), concluyen, que la máxima contribución del psicólogo educativo está “centrado en cuatro grandes ejes o vectores a los cuales, según expertos, se reduce la esencia de la educación: enseñar, aprender, lo que se enseña y aprende y el contexto en el que se enseña y aprende” (p. 208).

En la actualidad, con base en estos ejes el papel del psicólogo no solo se ha concentrado en el ámbito escolar, sino que, además, se está desempeñando de manera exitosa en espacios no escolarizados que hoy día son reconocidos como ambientes de aprendizaje. Frente a este punto, Coll (2005) expresa que la dificultad estriba en el poco reconocimiento del trabajo del psicólogo de la educación en ámbitos no escolares y en escenarios educativos no formales o informales, aunque ahí también se ha ido abriendo espacio en tareas de planificación, diseño y formación, así como en el ámbito de la empresa o en el contexto de entornos no formales –en el sentido de no escolares– y ahora últimamente se están abriendo espacios importantes en espacios educativos emergentes o tradicionales, que reconsideran, por ejemplo, la intervención en el ámbito familiar (tradicionalmente considerado como algo reservado a la psicología

clínica), en prácticas educativas-familiares o en actividades de ocio o, incluso, en actividades comunitarias y actividades culturales en un foro comunitario, o bien en nuevos contextos educativos, como por ejemplo, la participación de los psicólogos de la educación en tareas de programación y asesoramiento en cadenas de televisión, en programas que, en principio, no tienen una finalidad educativa, pero sí una incidencia en la formación y socialización de las personas en general y de los niños y jóvenes en particular. Igualmente, todo lo que se refiere a la intervención en entornos virtuales con el uso de nuevas tecnologías y la emergencia y la aparición de nuevos escenarios educativos.

Nuevos espacios de intervención del psicólogo educativo

Hoy en día, la educación, vista como proceso de aprendizaje, se ha desvinculado del espacio institución escolarizante. Sus actores fundamentales han considerado descubrir, comprender y establecer espacios y tiempos alternos para integrar la caja de herramientas que servirá para formar y socializar un ciudadano competente y competitivo, y para ello dispone de la creación de ambientes de aprendizaje o ambientes educativos que le permiten cumplir esta función. De acuerdo con esto, Fernández (2011), comenta que las funciones del actual psicólogo educativo han de dar respuesta a tres aspectos esenciales en el ámbito educacional: comunidad de enseñanza-aprendizaje, excelencia de los procesos de aprendizaje y actores educativos, ello sin dejar de lado la sociedad del conocimiento en la que estamos envueltos hoy. Estas funciones no solo se limitan al contexto escolar, sino también a cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje.

Para el sano desarrollo de los sujetos, Duarte (2003) concibe estos ambientes de aprendizaje o educativos como “un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse” (p. 102). Y expresa, además, que:

(...) las grandes transformaciones de la educación en los últimos años, suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, que le confieren a la pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, dirigiéndose a la atención de problemas asociados con la exclusión, los conflictos socioeducativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, en escenarios no necesariamente escolares. (p. 98)

Con base en lo anterior, el reto del psicólogo educativo hoy en día es reflexionar sobre cómo actuar en este ambiente a partir del conocimiento disciplinar específico aplicado a espacios y tiempos que favorezcan un aprendizaje efectivo y competente en el individuo, de manera tal que concuerde con las exigencias propias de la generación que la requiera. Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (1996), replantean precisamente el papel de psicólogo educativo y proponen que se deje de lado la tradición de atender a la población escolarizada e intervenir de manera similar a como lo hace el psicólogo clínico, para asumir una postura más contextualizada. Esto debido a los cambios sociales, tecnológicos y económicos que aparecieron a finales del siglo XX, que dieron la oportunidad de crear contextos de educación diferentes a los escolarizados para la intervención psicoeducativa, con grupos de población de variadas características culturales, sociales y económicas, aprovechando como mediación el empleo de la tecnología informática para atenderlos de manera no presencial si el caso lo requiere.

Para De la Fuente y Vera (2010), repensar la intervención en estos ambientes de aprendizaje es coherente con lo que conceptúa la psicología educativa sobre educación. Los autores plantean que se trata de un proceso concretado en acciones, de diseñar y desarrollar procesos de enseñanza que lleven consigo procesos de aprendizaje, en contextos formales (instituciones de influencia sistematizada), no formales (familia, ámbito directo de influencia no sistemática) e informales (diversos, con influencia asistemática) de tal forma que impacten en el desarrollo de los sujetos, en sus diferentes vertientes (desarrollo físico, personal, sociomoral, cognitivo y lingüístico) para, finalmente, hacerlo competentes en sus ámbitos personal (autonomía y aprendizaje), interactiva (con el medio físico y social) y comunicativa (desde los puntos de vista lingüísticos, matemáticos, las tecnologías de la información y la comunicación, y culturalmente).

La Ley General de Educación (1994), en el capítulo 2, artículo 36, define como no formal la educación que se ofrece con fines de complementar y actualizar conocimientos académicos y laborales, sin acceso al sistema de niveles y grados. En el capítulo 3, artículo 43, se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, medios masivos, tradiciones y otros no estructurados. En este orden de ideas, la función del psicólogo educativo direccionada a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto, a través del diseño de programas educativos, sugiere que entre los ambientes de aprendizajes pueden considerarse museos, zoológicos, parques de reserva natural, programas de prevención en comportamientos saludables y de convivencia, promoción de la actitud lectora

en centros bibliotecarios, educación proambiental, financiera y sexual, cultura ciudadana y promoción de apropiación cultural, entre otros.

En sintonía con lo mencionado, la psicología educativa coincide con lo reglamentado por la Ley General de Educación y ha estudiado el aprendizaje que se genera en los contextos formales, no formales e informales que se dan en los procesos educativos, de acuerdo con sus aplicaciones y usos, ello fundamentado en las revisiones de algunos autores.

Es así que Aguirre y Vázquez (2004), se refieren a “situaciones educativas”: formal, no formal e informal, diferenciadas por sus características especiales. Autores españoles como Sarramona, Vázquez y Colom (1998) y Trilla, Gros, López y Martín (2003), emplean el término “educación” para referirse a estas situaciones y en trabajos de autores anglosajones como Colardyn y Bjornavold (2004) y Sequel Project (2004), utilizan los conceptos aprendizaje formal, aprendizaje no formal y aprendizaje informal, para referirse a estos contextos.

Lázaro (2001), en Smitter (2006), expresa que para distinguir entre estos tres tipos de contextos se consideran dos criterios: *organización* de la educación en una secuencia de grados y niveles oficialmente reconocidos. Este se relaciona con ambientes de aprendizaje formales. El otro criterio es la *programación de las acciones educativas*, que se diferencian en los contextos formales, no formales e informales.

Los estudios de Trilla *et al.*, (2003), plantean que para que se dé el aprendizaje en los contextos formales y no formales, se han de organizar y sistematizar las acciones educativas, atributos que no son característicos de los contextos informales. Además, los contextos formales e informales se diferencian porque la educación formal es estructurada y reglada y en el contexto de la escuela va desde los primeros años de educación, hasta los estudios universitarios. La enseñanza es presencial por niveles o grados, se da una distribución y agrupamiento de los sujetos, se cuenta con un espacio propio, se organizan tiempos y espacios, se definen las funciones según las posiciones del saber de un experto (docente) y de no saber de un principiante (estudiante), sus formas de organización del conocimiento se adecúan a los fines de su enseñanza y a un conjunto de prácticas que obedecen reglas sumamente estables.

La educación no formal se presenta en forma de propuesta organizada que se da fuera de la escuela y las actividades se desarrollan mediante procedimientos que se apartan del accionar convencional de la escuela, por ejemplo, cursos de

pintura, talleres de cocina, de computación, etc. Este tipo de educación facilita el aprendizaje en grupo de la población con necesidades similares y su carácter final no da salida a grados educativos o a titulaciones, sino que certifican lo aprendido para desempeñarse en el entorno social y productivo (Smither, 2006).

La Belle (1982), expresa que el concepto “educación no formal” aparece para satisfacer la necesidad de respuestas extraescolares a nuevas y diferentes demandas que debe atender el sistema educativo. Aparecen, según Vásquez (1998), en la década de los 70, como estrategia de formación dirigida a grupos sociales que no recibían una enseñanza básica completa. Empiezan a surgir necesidades educativas particulares en la población que requieren de otras lógicas no escolarizadas. Es así que, según, Colodyn y Bjornald (2004); Trilla, *et al.* (2003), el sistema escolar ha dejado de ser el único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje. De esta manera fueron apareciendo contextos de aprendizaje no formales y se vio la necesidad de delimitar los alcances del concepto e identificar las características que distinguían la educación formal de la no formal.

Trillas *et al.*, (1993), definen la educación informal como un proceso que dura toda la vida y en él las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes por medio de las experiencias que se viven día a día y en interacción con el entorno social en todas sus dimensiones: familiar, laboral, recreativo, de esparcimiento.

Vásquez (1998), plantea que para intervenir en los contextos educativos formales, no formales e informales se ha de tener en cuenta características que las relacionan y las diferencian de acuerdo con los siguientes criterios:

- Estructuración: permite la organización de las prácticas educativas en los contextos formales jerárquicamente estructurados y organizados en niveles, ciclos, etc. Y en los contextos no formales también se observa estructuración en las acciones educativas que generan, mediante el desarrollo de programas o cursos.
- Universalidad: refiere a los destinatarios de las acciones educativas. El contexto de aprendizaje informal incluye todas las personas, pues la capacidad de aprender es inherente al ser humano. A diferencia del contexto de aprendizaje formal, incluye a los destinatarios de acuerdo con algunos de sus niveles, a saber, educación inicial y primaria, secundaria, universidad, educación técnica o tecnológica. De acuerdo con esto, se dan los programas en casos específicos. El contexto no formal incluye grupos de personas interesadas

en cada una de las propuestas de aprendizaje, las cuales están concebidas para un grupo de personas con necesidades comunes, como aprender sobre un oficio, ocupación, arte, etc.

- Duración: se refiere a la permanencia y duración del aprendizaje, las cuales varían de acuerdo con el contexto. En el contexto informal, se extiende a lo largo de toda la vida y su duración es ilimitada, a diferencia del contexto formal que mantiene límites bien definidos según el nivel o grado educativo en que se encuentre la persona. Por el contrario, en el contexto no formal una acción tiene una duración definida y limitada en años, días u horas.
- Institución: se refiere a la institucionalización de las prácticas educativas en un establecimiento. El contexto formal es el único que se da en una institución específica, como la escuela o la universidad. En cambio, el contexto no formal puede desarrollarse tanto dentro de organizaciones –hospitales, empresas, etc.– como fuera de ellas. La educación informal es la menos institucional y difícilmente se encuentran lugares destinados para tal propósito.

Para que el psicólogo intervenga en contextos no formales, dado que es un campo amplio, es importante precisar:

1. Finalidades, objetivos y funciones: Se puede atender cualquier objetivo educativo. Sin embargo, estos deben ser más específicos y delimitados que en los contextos formales, pues se han de precisar los contenidos con las expectativas y la satisfacción de necesidades próximas e inmediatas de los aprendices que se orientan a producir efectos a corto plazo.
2. Aprendices: Es importante identificar las características (edad, motivaciones, aspectos socioeconómicos y demográficos) de acuerdo con los grupos humanos, los cuales se conforman según sus necesidades sociales de aprendizaje.
3. Maestros: El personal puede contar con certificaciones profesionalizadas, semiprofessionalizadas o amateur, sin ninguna experiencia. Por lo general, son voluntarios que prestan un servicio social o personas que han recibido una pequeña preparación en cursos o seminarios de corta duración.
4. Contenidos: Son diversos y acordes con los objetivos. Los programas no formales facilitan la selección y consideran las necesidades de los aprendices para que los contenidos sean competentes, funcionales y de carácter teórico-práctico, no son tan teóricos como en los contextos formales.

5. Métodos: Según Martín, Rinaudo y Ordóñez, 2012, no existe una metodología específica y son más flexibles al abordar los contenidos que enfatizan durante su formación. Se dirigen más a la práctica y a la aplicabilidad en el entorno productivo.
6. Ubicación: Las actividades de aprendizaje se hacen, la mayoría de las veces, en lugares fijos, no necesariamente edificios o espacios creados exclusivamente para la función pedagógica. Suelen utilizarse instalaciones ya existentes.
7. Tiempo: En su mayoría, la educación no formal se desarrolla en un tiempo parcial y dura menos que los cursos académicos en contextos formales. Los horarios suelen ser más flexibles, a fin de adaptarse a las disponibilidades de los participantes.
8. Gestión: Es importante planear, organizar, controlar y evaluar las propuestas de contextos no formales, pues generalmente se hallan dispersas y descoordinadas. La supervisión de cada contexto proviene de la institución u organización que lo patrocina.
9. Financiación y costos: Se deben buscar recursos que provengan de entidades públicas o privadas que suelen promover este tipo de actividades o medios no formales.
10. Controles, evaluación y título: Se valora la experiencia práctica de las personas y sus conocimientos informalmente adquiridos. A su vez, los procedimientos para evaluar son diferentes a los contextos formales, ya que se atiende a las competencias y habilidades evidenciadas en la labor realizada, y no tanto al manejo teórico que prima en exámenes convencionales.

Se empieza a vislumbrar, a partir de estos espacios de actuación del psicólogo educativo, la necesidad de que se forme en competencias que le permitan intervenir profesionalmente en contextos educativos no formales e informales, estructurando ambientes significativos que propicien y validen el aprendizaje a través de experiencias individuales y grupales, articuladas a la función social de la educación. Este nuevo desafío requiere actualización teórica, cualificación profesional y acciones investigativas que permitan una intervención innovadora y contextualizada en su desempeño laboral. Sierra (2013), como psicóloga del Zoológico de Barranquilla, conceptúa que el psicólogo, en los contextos no escolarizados, debe innovar y empoderarse en su intervención. Es importante que se actualice y cualifique con estudios de posgrado que le aporten nuevos

conocimientos para su abordaje, pues no es igual al que se hace en contextos escolarizados.

Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (1996), manifiestan que en los contextos no formales e informales, el psicólogo educativo ha de enfrentarse a nuevas intervenciones que van de la mano de la investigación educativa, por ser poco estudiados en la actualidad. Proponen que el psicólogo debe tener claro el objeto de la intervención, la cual está relacionada con los complejos problemas educativos que se suceden en esos contextos, donde el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza ocurren en ambientes que se caracterizan por la flexibilidad, pero también por la complejidad, pues se atiende no solo a un individuo, sino a grupos y comunidades con el fin de desarrollar competencias en las personas, para que se desenvuelvan y actúen de manera eficiente, en cualquier contexto.

De igual manera, se contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los ambientes mencionados, de acuerdo con sus características particulares, y a la vez recomienda que dada la complejidad de los objetivos, el abordaje ha de ser interdisciplinario: educadores comunitarios, agentes culturales, recreacionistas, psicólogos educativos, psicólogos sociales, psicólogos con conocimientos del consumidor, psicólogos de la salud, administradores, diseñadores gráficos e ingenieros de sistemas.

Sierra (2013), afirma que el psicólogo debe pensar la manera como aprende la gente en los contextos educativos no formales e informales, para diseñar propuestas a las instituciones que prestan este servicio a las personas. Por ello, es importante que se cualifique e investigue si le quiere intervenir en estos ámbitos, pues es poco el conocimiento que se ha generado en este nuevo campo y de esta manera crea innovaciones, toda vez que no hay rutas trazadas de intervención de cómo enseñar y cómo evaluar el aprendizaje de las personas que asisten a estos contextos de manera irregular por el interés de desarrollar una habilidad o tener una experiencia de entretenimiento por medio de la cual aprende lo que le interese.

Esto implica un abordaje interdisciplinario para la interpretación del fenómeno educativo en ambientes de aprendizaje, el cual conduce a que el profesional que participe de él, en este caso el psicólogo educativo, reconozca e identifique el objetivo, la misión, los tiempos, los espacios, las acciones, las experiencias significativas y los recursos, entre otros aspectos que gestionen el aprendizaje, apoyado en procesos investigativos que retroalimenten de manera constante

su intervención en estos espacios no escolarizados, y aportar al logro nacional de una educación integral y de calidad, forjadora de ciudadanos competentes.

La anterior postura se asemeja a lo afirmado por Sierra (2013), cuando expresa que el psicólogo, en los contextos no escolarizados, debe partir de conocer en qué tipo de organización va a hacer la intervención psicoeducativa, cómo va mediar el aprendizaje del público que la visita, cómo descubre los intereses de las personas que asisten, la edad y el horario que escogen para aprender, todo ello con el fin de que pueda ayudar a la organización a diseñar la didáctica del conocimiento que se desea enseñar para que el público lo aprenda. Asimismo, debe hacerse preguntas teniendo como referente las teorías, la metodología y las técnicas que le permitan, por medio de la investigación, dar respuestas de manera sistemática e innovar en los procesos educativos dirigidos al público. Precisamente las preguntas que de acuerdo con su experiencia en Zoológico de Barranquilla le surgieron fueron: ¿cómo se educa a un visitante que viene a un zoológico?, ¿de qué manera se le enseña?, ¿qué se le enseña?, ¿cuándo y cómo se evalúa su aprendizaje?, ¿la misma estrategia de enseñanza y de evaluación se debe emplear para todo público?

Por lo anterior, Sierra (2013) sugiere que si se va a trabajar en una entidad museística, en un hospital, en un banco o con educación ciudadana, se debe conocer el tipo de organización y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza de aprendizaje y de evaluación que tengan en cuenta los agentes, los procesos y los contextos, así como identificar las motivaciones y actitudes de los usuarios.

En este orden de ideas, el psicólogo educativo que le apueste a intervenir en los contextos no escolarizados, debe contar con conocimientos en: TIC, teorías del aprendizaje y del consumidor, formación de público, educación, teorías de entidades museísticas, sistemas y del ambiente, recreación, neurociencias, intervención psicoeducativa, ambientes de aprendizaje, cognición humana, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación (multidimensional: procesos, contexto, agentes), pues la intervención que se hace es diferente a la ejecutada en el contexto escolar.

Para finalizar, Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (1996), hacen un llamado a los psicólogos para que miren como oportunidad los contextos no escolarizados, para lo cual deben prepararse científica y profesionalmente en los diferentes programas, servicios y organizaciones que educan a un gran número de grupos humanos con diversas necesidades e intereses. Solo de esta manera podrá intervenir psicológicamente en los contextos educativos no formales,

que empiezan a requerir del ejercicio profesional del psicólogo educativo y comprender que los desafíos son coyunturas que se deben aprovechar para ser competitivos, siempre y cuando se desarrollen competencias tanto profesionales como científicas que lleven al crecimiento personal y a la construcción de conocimientos disciplinares que le permitan intervenir con claridad y precisión e incursionar así laboralmente, en entornos educativos no formales e informales.

De ello se puede concluir que hoy en día, la intervención psicoeducativa goza de una pujanza envidiable, enmarcada en ambientes de aprendizaje propicios para aportar a su desarrollo conceptual y práctico y a su aplicabilidad en los ambientes de aprendizaje formal, no formal e informal, que han de posibilitar la comunicación, el encuentro y la capacidad creadora de personas que se desenvuelven en diversos contextos y situaciones, con el fin de que se logre la función educacional de la sociedad y el desarrollo humano. De esta manera, se logrará alimentar la capacidad innovadora para enfrentar los retos que imponen la globalización y la calidad del aprendizaje, para, en últimas, fortalecer una educación de calidad y al alcance de todos.

Una mirada al papel de la psicología educativa dentro de la empresa que aprende

Aura Torres

Introducción

Durante la conferencia de la ONU en Belgrado, a finales de la década de los setenta, Sean Mac Bride advertía del nacimiento de un nuevo orden mundial de la información y comunicación, que más tarde recogería en su informe para la ONU (1980). Sin embargo, esa advertencia solo llegó a hacerse un espacio en la consciencia colectiva en las últimas décadas, cuando el papel de la comunicación, la información y sus medios en el desarrollo de las sociedades, ha comenzado a tomar fuerza como un objeto de estudio.

Lo anterior se dio, tal vez, por las desigualdades evidentes entre las naciones y los territorios, pues la pobreza no solo es un problema de la población no activa laboralmente, sino también de aquella que posee vinculación laboral, tal como lo arroja el informe de la 95 Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT (2006), en la que se establece que: “Casi la mitad de los 2.800 millones de trabajadores del mundo no pueden ganar lo suficiente para superar ellos mismos y los miembros de sus familias el umbral de pobreza de 2 dólares de los Estados Unidos diarios” (p. 35).

Si bien el trabajo se había considerado hasta hace poco un mecanismo de redistribución de la riqueza, estos datos podrían poner en duda esa afirmación, y permitirnos observar otros mecanismos actuales como condicionantes de riqueza. Uno de ellos es el conocimiento, pues en este contexto se le asigna un “valor de uso” (Lyotard, 2000), y la sociedad cambia sus medios de producción de basarlos en la industria, a basarlos en el conocimiento, apareciendo con ello

nuevas denominaciones sobre el tipo de sociedad en la que vivimos, una de las cuales –y más consensuada oficialmente– es la de la ONU, que menciona la coexistencia de varias sociedades del conocimiento (ONU, 2005).

Al margen de la denominación utilizada, la sociedad actual posibilita interacciones diferentes a las de la sociedad industrial, desvinculadas de la sincronía espacio-tiempo, con divergencias y convergencias sobre lo local y lo global, achatamiento de las pirámides organizacionales, nuevas formas de dar y otorgar valor, cambios conceptuales sobre la privacidad, la intimidad, la seguridad y el espacio, entre otros.

Coexistimos varias generaciones; apropiamos de forma diferente cada realidad sin invalidar la otra. Todo es posible hasta que comprobemos lo contrario y nada es perenne hasta que lo logre a lo largo del tiempo. Como un escrutinio perpetuo a la existencia, que se extiende a las interacciones y los contextos que las hacen posibles, haciendo del uso de las mediaciones tecnológicas como un pegamento estructural. La aparición de nuevas mediaciones dio lugar a lo que, en su momento, se denominó nuevas tecnologías de la información y comunicación, y con sus medicaciones trajeron consigo también nuevas formas de:

- Concebir las producciones, como la nanotecnología, la biotecnología, la robótica, la biocombustión, la mecatrónica, etc.
- Comercializar: ya no se vende el objeto en sí, sino una promesa que acompaña su uso, desde la felicidad hasta la seguridad de estar en el lugar adecuado.
- Producir sin la necesidad de la sincronía, en el espacio-tiempo de los diferentes departamentos organizacionales (deslocalización), externalización de parte o toda la línea de producción, producciones por pedido (sin inventarios), producción personalizada.
- Distribuir: se llega a cualquier puerta en un mercado global basado en plataformas digitales.
- Adquirir: compramos con dinero virtual, sin tener certeza del objeto o la empresa que lo respalda, en contextos legislativos inestables.
- Dar valor: se da valor al producto no por los costos asociados, sino por el posicionamiento que esperamos tenga en el segmento de mercado donde se espera acceder.
- Interactuar: entre las organizaciones en sí, entre las organizaciones y los individuos y entre los individuos. Podemos contactar a través de diversas

mediaciones tecnológicas, desafiando cualquier tipo de frontera espacial, temporal, idiomática, legislativa, social, etc.

- Medir el impacto de las acciones: la responsabilidad individual se disipa en el medio en el que se ejecuta la acción, como si el acto de desvincularse del individuo una vez entra en contacto con la mediación y su reproducción, estuviese desligado de la responsabilidad individual frente a él.

Estas y otras características ligadas a las concepciones actuales, permeabilizan las diferentes lecturas de la realidad, por lo tanto estarán presentes durante la mirada que hace posible este artículo. Es una mirada que retoma los nuevos escenarios de interacción dentro de la empresa en su sentido más amplio (es decir, incluidas las organizaciones lucrativas y no lucrativas, tanto del ámbito privado como del público) y, específicamente, en la empresa que aprende. Desde allí se aborda el proceso enseñanza-aprendizaje mediatizado a través de algunas situaciones prácticas. Por último, a partir de estos contextos se plantea el papel de la psicología educativa dentro de la empresa que aprende.

Para su desarrollo, este texto se divide en tres apartados: la empresa que aprende, del *e-learning* al aprendizaje basado en recursos, y el papel de la psicología educativa dentro de la empresa que aprende.

La empresa que aprende

A lo largo de la historia de los procesos productivos, se ha hecho necesaria la transmisión del conocimiento de una generación a otra, para garantizar su permanencia. La más antigua forma fuera de la familia, se halla en la relación maestro-discípulo proveniente de agremiaciones como las de los artesanos, antes de la Edad Media (Bayen, 1978). Sin embargo, en la sociedad industrial, con la producción en masa, el conocimiento y su transmisión dejó de ser un elemento exclusivo de la relación individuo-individuo para ser parte de las interacciones entre organizaciones, dando lugar así a las patentes. Aquí, el requisito del individuo para acceder al contexto productivo no es conocer todo el proceso de producción sino una parte de la línea del proceso. Así, el conocimiento se fragmenta y se especializa, desligándose muchas veces del contexto general.

Este proceso de producción en masa, sumado al uso de la energía artificial, generó nuevos ambientes de trabajo que desafiaban los órdenes preestablecidos, ampliando con ello los horarios de trabajo y desplazando la economía basada en la agricultura para dar paso a la basada en la industria. Todo esto, asociado a

procesos propios de las naciones, confluye en situaciones que llevaron consigo la necesidad de la intervención del Estado, a fin de garantizar unas condiciones mínimas que devolvieran al individuo su bienestar.

Dentro de las medidas del Estado para mediar en las relaciones individuo-organización, se establecen, inicialmente, legislaciones alrededor de los procesos relacionados con la integridad del trabajador y la empresa, llevando con ello a la implementación de programas de formación dentro de la empresa para este fin. No en vano, la primera ley en derecho laboral en Colombia de 1915, reglamenta “sobre reparaciones por accidentes de trabajo” (Congreso de Colombia, 1915, p. 1).

Por todo lo anterior, podríamos suponer que la empresa nace y se desarrolla al incorporar procesos de enseñanza-aprendizaje en sus sistemas productivos. La diferencia ahora, es el objetivo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las mediaciones que las TIC les ofrecen.

El objetivo, entonces, ya no es solo que el individuo ejecute dentro de la línea de producción y se disminuyan los costos asociados, sino que también se trata de aprovechar las sinergias internas para poder ser competitivos en un entorno de cambio rápido. Dentro de esas sinergias no solo cuenta la fuerza de trabajo, sino también el conocimiento de sus empleados, equipos y en general de la organización. No basta la mera conexión a la red para participar de los “dividendos digitales”, tal como lo anunció el Banco Mundial en su informe del 2016:

Y dado que la economía de Internet favorece los monopolios naturales, la falta de un entorno de negocios competitivo puede resultar en una mayor concentración de los mercados, lo que beneficia a las empresas ya establecidas en dichos mercados. Lógicamente, las personas más instruidas, mejor conectadas y más capaces, han recibido la mayor parte de los beneficios, lo que circunscribe los dividendos de la revolución digital. (Banco Mundial, 2016, p. 15)

Es decir, el uso del conocimiento marca la diferencia en el acceso a los “dividendos digitales”, porque se constituye en su única posibilidad de transición a la economía del conocimiento. En palabras de José Manuel Salazar-Xirinachs, subdirector general de Políticas de la Organización Internacional del Trabajo:

Así como la transición de economías agrícolas a industriales requirió de nuevas competencias específicas en el mundo del trabajo, la transición en curso de economías industriales a economías del conocimiento basadas en la

información también está modificando el modo en que vivimos, trabajamos y aprendemos. (OIT, 2014, párr. 2)

El acceso a la riqueza en este escenario, tanto para las empresas como para el individuo, está mediado por dos competencias básicas: la de acceder y hacer uso de las TIC, y la de gestionar el conocimiento y la información. En caso contrario (no adquirirlas o desarrollarlas), la empresa y el individuo quedarían rezagados por una “brecha cognitiva” (Tello, 2007, p. 2) o una “brecha digital” (Cepal, 2003, p. 7).

De otra parte, la rapidez con la que la empresa incorpore las TIC en sus procesos productivos y se transforme pasando por las “diferentes etapas de su evolución, desde la incorporación de base de datos hasta la integración de procesos administrativos” (Araújo, Moura y Jerónimo, 2014, p. 3284), le permitirán ser competitiva en su segmento de mercado para poder continuar el ritmo de innovación y desarrollo de sus iguales o, en caso contrario, desaparecer, tal como lo exponen los hallazgos de la OCDE (OIT, 2016).

El desarrollo de estas dos competencias básicas (la de acceder y hacer uso de las TIC, y la de gestionar el conocimiento y la información), se evidencia en todas las esferas productivas, desde el sector servicios hasta el sector agrícola. Por ejemplo, con el acceso, uso y gestión de la información obtenida por medio de los avances en imágenes satelitales y georreferenciación, un agricultor puede obtener información y conocimiento suficientes para aumentar sus beneficios, tal como sucede en la India: “Los agricultores ya están en condiciones de decidir en qué momento y a qué precio les conviene vender su cosecha, lo cual les permitió aumentar sus ingresos” (OIT, 2006, párr. 4). Aunque el acceso, uso de la información y la gestión del conocimiento se popularizaron hasta hace poco como estrategia para generar riqueza, en la práctica es lo que ha permitido a muchas empresas mantenerse vigentes a lo largo de este tiempo, tal como lo muestra Cornella con el análisis de cuatro empresas que hoy aún subsisten (Cornella, 1994).

Así como las empresas evolucionan en la incorporación de las TIC para generar conocimiento que les permita ser competitivas, las formas como los Estados miden y acompañan dicha evolución también cambia, adaptando nuevas medidas que les permiten dar cuenta de sus desarrollos.

Al respecto, durante la primera década del 2000 los sistemas estadísticos medían la incorporación de las empresas a la sociedad del conocimiento, según los niveles de integración de las TIC en los sistemas productivos. Para el caso de

España, un estudio del Instituto Nacional de Estadística (INE) del 2007 “nos indica que casi el 99 % de las empresas madrileñas cuentan con un ordenador para su funcionamiento diario...y hasta el 60 % tiene una página web propia” (Gestiopolis, 2007, párr. 9). Para el caso de Colombia, su homólogo el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), publicaba que del total de empresas colombianas con página web, más del 60 % comercializaba sus productos *on-line* (Nullvalue, 2002).

Para el informe del 2016, este último (el DANE), incluye en su medición la inversión en actividades científicas, tecnológicas y de innovación. Al respecto, un dato de interés es el siguiente:

Durante el período 2013-2014, los actores del sistema de las empresas innovadoras, potenciales y con intención de innovar, adujeron como principal apoyo en la ejecución de ACTI, fueron, en su orden: SENA, universidades, Icontec, agremiaciones sectoriales, consultores de I+D y la Superintendencia de Industria y Comercio. (DANE, 2016, p. 17)

Con lo cual es visible la importancia que la empresa comienza a otorgarles a los procesos de generación del conocimiento y a las necesidades de formación de sus empleados y equipos, promovidos en gran parte por la necesidad de acceder a sellos o cualificaciones empresariales como ISO, Icontec, calidad total, sellos (verdes, compromiso social, entre otros), que se constituyen muchas veces en condición *a priori* para el ingreso a mercados específicos o fuentes de financiación. Todo esto ha llegado a la academia en forma de nuevos objetos de conocimiento, como el aprendizaje organizacional, y un reclamo del mundo empresarial sobre las necesidades de formación y cualificación del mundo laboral.

Para el caso del aprendizaje organizacional, que si bien tiene sus orígenes en los estudios pioneros sobre grupos con Kurt Lewin (1978) y el aprendizaje con Piaget (1982), es realmente con las teorías de administración que se aborda el aprendizaje dentro del contexto específico de la empresa, con autores clásicos como Taylor (1969), Fayol (1961) y Elton y sus colaboradores (1972). Pero en su abordaje específico, se encuentra la publicación de Argyris y Schön *Aprendizaje organizacional*, y en esa línea otros autores siguieron ahondando, como Peter Senge (1990, 2000), Nonaka y Takeuchi (1995), Goleman, D. (1999), Koulopoulos y Frappaolo (2001), Kofman, F. (2001) y recientemente Torres, F. (2010) y Silvia, P. (2013). Todos ellos desde diferentes perspectivas abordan el aprendizaje organizacional, que para el presente artículo solo son nombrados.

De otra parte, la necesidad de conciliar la desarticulación entre universidad y empresa, se ha puesto de presente a lo largo de las diferentes conferencias de la ONU, la Unesco y demás organismos internacionales, y por supuesto, en lo local también ha estado sobre la mesa de discusión en diferentes escenarios, desde políticas de ciencia y tecnología hasta mesas sectoriales. Sin embargo, más allá de esta discusión se encuentra la empresa y su compromiso frente a sus propios requerimientos de capacitación. Al respecto, el subdirector general de políticas, de la OIT, menciona: “Reparar esta desconexión es una cuestión que corresponde a las políticas públicas, pero no exclusivamente. También es en gran parte una cuestión de participación y de responsabilidad del sector privado” (OIT, 2014, párr. 5). En este sentido, para el 2017 el *Informe de Seguimiento Mundial de la Educación*, de la Unesco, planea tener como tema principal la responsabilidad en la educación (Unesco, 2016, párr. 2).

Aunque para las empresas esto no es algo que las tome por sorpresa, ya que muchas al incorporar modelos de calidad, incluyen sistemas de capacitación y de gestión del conocimiento. También es frecuente implicar a la empresa en procesos formativos tendientes a generar desarrollo sostenible.

El involucramiento de las empresas con la educación se ha posicionado como una de las estrategias más usuales en el ámbito de la Responsabilidad Social Empresarial (en adelante, RSE), ya que permite el logro de beneficios tanto para la comunidad como para la empresa. (Orealc/Unesco, 2016, p. 7)

En este contexto, la empresa que aprende deja de ser un concepto académico para ser un ente real que interacciona de forma constante con el medio, a través del cambio impulsado por la gestión del conocimiento desde los procesos de aprendizaje individual y colectivo, posibilitando de esta forma la permanencia de la organización y de sus vinculaciones tanto internas como externas.

En este sentido, la empresa no tiene otro camino que incorporar procesos educativos, o si se prefiere, de formación o capacitación para garantizar su existencia en la sociedad del conocimiento. Por ello, el siguiente apartado abordará los procesos de enseñanza aprendizaje mediatizados.

Del e-learning al aprendizaje basado en recursos dentro de la empresa

Antes de iniciar este apartado, se debe dejar claro que no se considera que en las sociedades del conocimiento, el único o mejor escenario de enseñanza-

aprendizaje sea el mediatizado a través del uso de internet (en sus formas más conocidas, empresarialmente hablando *e-learning* o *b-learning*). Se razona que cada proceso educativo debe examinarse a sí mismo y sus pretensiones, para hallar las mejores soluciones posibles, de acuerdo con sí mismo y su contexto. Para el caso de la empresa, a partir de lo observado en la práctica este apartado se cimienta en la propuesta del aprendizaje basado en recursos, de Butcher (2015), y deja de lado la discusión sobre el tipo de modalidad (presencial y a distancia) y su metodología (basada en el medio para salvar las dificultades de la sincronía del espacio/tiempo).

Lo anterior es debido a que, en la práctica de la empresa, los procesos de aprendizaje distan de la concepción propia de la educación a distancia, definida como “(...) un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje (o métodos educativos) que se pueden utilizar para superar la separación espacial y temporal entre educadores y estudiantes” (Butcher, 2015, p. 29). No hay docentes o estudiantes; no prevalece la separación espacial temporal como una condición *a priori*; la interacción entre los individuos no tiene por objetivo la educación sino la producción; no hay planes de estudio preconcebidos sino necesidades dinámicas constantes, y no hay un conocimiento/información estáticos.

En consecuencia, estas –entre otras características– hacen del proceso de aprendizaje algo semejante a un proceso de aprendizaje basado en recursos, que

(...) implica la comunicación del plan de estudios entre estudiantes y educadores, mediante el uso de recursos (diseñados o no para la instrucción) que aprovechen diversos medios digitales según la necesidad. El aprendizaje basado en recursos no implica necesariamente la separación temporal o espacial entre educadores y estudiantes, aunque muchas estrategias de aprendizaje basadas en recursos se puedan utilizar para superar dicha separación. (Butcher, 2015, p. 30)

De esta forma, se articulan diferentes medios, metodologías y modalidades para que el conocimiento y la información se transfieran a las diferentes instancias de la organización y es el papel de empleado el que prevalece sobre los de estudiante o docente; y más que un docente, se encuentra un experto en contenido que por sus condiciones laborales polariza conocimiento en un área del proceso productivo que debe redistribuirse para responder a las demandas internas y externas de la empresa.

De igual forma, en la empresa normalmente no se contempla un tiempo para estudiar; por tanto, se espera que las mediaciones armonicen las tareas propias

de los procesos productivos con las de los procesos de aprendizaje dentro de la jornada laboral. Por ello de entre todas las mediaciones posibles es internet, por su amplia penetración en los procesos productivos y adicionalmente por su facilidad de acceso fuera de la empresa, el que se constituye en un recurso aprovechable, para mediar el aprendizaje.

En este sentido, internet se concibe en su definición más amplia, como una TIC que “(...) consiste en una tecnoestructura cultural comunicativa, que permite la resignificación de las experiencias, del conocimiento y de las prácticas de interacción humana” (Cabrera, 2004, p. 10), con un amplio nivel de profundización tanto en el día a día de la población en general (Araújo, A., Moura, D., y Jerônimo, C., 2014), como en el de la empresa (Banco Mundial, 2016); dando lugar así a nuevos conceptos como los de “consumerización” y “redes sociales corporativas” (IESE Business School Universidad de Navarra, 2013).

Específicamente, para el caso del aprendizaje a través de internet, también se ha dado lugar a nuevos conceptos como plataforma, entorno virtual de aprendizaje (EVA), objeto de aprendizaje (OA), curso *online* masivo (COMA)¹² y curso virtual (CV), entre otros, que se pueden encontrar a lo largo de las diferentes referencias al respecto. Para este artículo, al mencionar plataforma se hace referencia tanto al engranaje físico como al *software* (ya sea un LCMS,¹³ como a CMS¹⁴ o un LMS¹⁵), que hace posible la puesta en marcha de un entorno virtual de aprendizaje (EVA).

Por su parte, se define al EVA como un ambiente que enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje articulando tanto las características de la empresa, como el usuario directo y el final, la plataforma, los contenidos, los medios, las tecnologías y en general, todos los recursos que interactúan en la experiencia de aprendizaje que aloja a los objetos de aprendizaje (OA). Es decir, las unidades de información o conocimiento construidas acorde con un objetivo de enseñanza-aprendizaje y que a su vez conforman un curso virtual (CV), aunque

-
12. En inglés MOOC (*Massive Open Online Course*), hace referencia a los cursos en línea de acceso abierto y gratuito, que se encuentran en la red tanto de enfoques conductistas como conectivistas y normalmente se alojan en plataformas gratuitas.
 13. LCMS: *Learning Content Management Systems*, un ejemplo de un LCMS es *Blackboard*, que articula las funcionalidades de un CMS y un LMS.
 14. *Content Management System* (CMS) administra básicamente contenidos en página web, un ejemplo de un CMS wiki.
 15. *Learning Management System* (LMS), administra básicamente usuarios, temporalizaciones, reportes, etc., un ejemplo de un LMS es Moodle.

en sí mismas estas unidades podrían ser reutilizables, actualizables y flexibles (si se contempla así en la creación).

En la actualidad, también se encuentran repositorios de COMA; es decir, cursos abiertos gratuitos disponibles en red, alojados en forma organizada dentro de un sitio web, que han sido utilizados en la educación tradicional. Sin embargo, en el contexto de la empresa pocas veces son útiles por las diferencias de contenido y en general de enfoque. Normalmente, se constituyen en apoyos o recursos para el abordaje de temáticas específicas. Es importante resaltar que los contenidos en la empresa poseen alto valor de uso, en su mayoría están basados en información o conocimiento patentados o su uso es restringido. Por ende, su manejo conlleva altos niveles de seguridad que incluyen el establecimiento de niveles de información y usos privativos de acuerdo con el usuario, con sus respectivas restricciones.

En este sentido, el proceso de aprendizaje y sus necesidades de recursos o *software* se ven limitados por su engranaje con otras necesidades de programas. Por ejemplo, una empresa puede comprar una plataforma para sistematizar sus procesos de facturación, cobro, recobro y gestión administrativa en general, que incluye un módulo (para nosotros plataforma) de aprendizaje, que no permite el uso de interacciones sincrónicas (como chat) o herramientas colaborativas (tipo wiki), limitando así los EVA posibles. También es posible que, aunque un COMA sea útil, según los objetivos del aprendizaje, la plataforma no sea compatible con él, por tanto también los contenidos –y por ende, los CV–, deben ser elaborados en la empresa teniendo con base en los condicionantes propios de las plataformas en su elaboración de OA y CV.

Sin embargo, más allá de los condicionantes expuestos, se tienen otras características que se deben tener en cuenta en una empresa que aprende, tales como:

- Poseer una red interna con un sistema propio de reglas y desde el cual interactúan con Internet.
- Tener experiencias previas de formación presencial que deben ser ajustadas a nuevas realidades.
- Poseer sistemas previos de formación con actores definidos.
- Plantear o hacen usos de plataformas digitales en alguna o en todas sus áreas.
- Sus directivos y mandos intermedios poseen habilidades en el uso de las TIC.
- La organización posee una web propia.

- El proceso enseñanza-aprendizaje forma parte del cumplimiento de una normativa o condición ligada al proceso productivo.
- En ocasiones, los empleados no suelen compartir el mismo espacio físico, incluso tampoco el mismo huso horario.
- Existe claridad en cuanto al manejo de imagen. La mayoría lo recopila en su manual de imagen.

La toma de decisión necesaria para llevar a buen término el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede disiparse en medio de los juegos de poder organizacionales. Existe un conocimiento monopolizado o centralizado que debe ser transmitido a la organización, para garantizar continuidad del negocio, así como un presupuesto asignado para procesos formativos. También, se tiene una persona de enlace que promueve los procesos formativos, aunque no es autónoma en la toma de decisiones. Igualmente, unas habilidades básicas en el uso de internet dentro de toda la organización. No se contemplan los procesos participativos *online* porque el experto “dueño del conocimiento dentro de la organización” no tiene tiempo para realimentar ni acompañar el proceso. En la práctica, un curso de este tipo para un docente “(...) significa invertir cuatro veces más tiempo del que dedicarían en las clases convencionales” (Trahtenberg, 2000, párr. 27).

Se evitan procesos cooperativos, puesto que la organización no posee un docente responsable del curso, sino un empleado con un conocimiento por socializar. Además, poseen limitaciones restrictivas en cuanto a plataformas, seguridad, privacidad de la información y uso de ellas, así como de carácter práctico, a saber, tiempo disponible del empleado para él mismo, entre otras.

El proceso enseñanza-aprendizaje se centra en el aspecto informativo. No tiene en cuenta otros aspectos como el afectivo, dado que no se dispone de un facilitador o de alguien que acompañe el proceso. La mayor parte de él se automatiza.

Las tasas de deserción son elevadas (algunas explicaciones posibles van desde las características del curso, como problemas de diseño, hasta propias del individuo, como por ejemplo, pobre alfabetización digital, falta de motivación, de tiempo o posibilidad de acceso).

Todas o algunas características están presentes cuando los departamentos de personal, recursos humanos, talento humano, o cualquiera de sus homólogos, se enfrenta a la necesidad de atender una demanda de aprendizaje en un grupo

de empleados, equipo de trabajo o en toda la organización (ya sea capacitación, formación, inducción, reinducción, actualización, entre otros), tal como se puede observar en los siguientes casos.

Con la necesidad de cumplir las directrices sobre blanqueo de capitales, los bancos, a lo largo de estos años, han tenido que capacitar a sus empleados en las diferentes normativas de obligatorio cumplimiento. No obstante, las organizaciones bancarias poseen empleados con ubicaciones geográficas diferentes (algunos con husos horarios diferentes), idiomas distintos (incluso dentro del mismo país. En España, se ofrecen servicios en euskera, gallego y catalán, además del castellano), sus sistemas internos de comunicación poseen altos niveles de seguridad y restricciones frente al uso de *software* y *hardware* para los empleados, así como para el acceso a internet.

Si tenemos en cuenta esto, sumado a la cantidad de empleados de un banco –que puede superar los 20 000 empleados– y la necesidad de formar e informar de forma simultánea en un corto plazo, sin interrumpir el funcionamiento o la prestación del servicio, llegamos a la misma conclusión que los militares cuando se enfrentaron a un problema similar y por ello crearon internet. Es decir, debemos mediatizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, asegurar que el mensaje sea el mismo con independencia del idioma o características de su proceso comunicativo –evitando el ruido propio de un proceso comunicativo– y haciendo uso de aquellos medios disponibles, normalmente un CV con acceso restringido, desde la plataforma organizacional.

Otro caso frecuente es la empresa que incorpora a sus procesos un *software* de gestión que normalmente incluye una plataforma LCMS, y se le solicita al departamento de talento humano comprobar que funciona a través de un curso de capacitación que explique, en forma general, el funcionamiento del nuevo *software*. Para ello, debe tener en cuenta los diferentes módulos del *software*, la información de acuerdo con el nivel del usuario y con sus tareas. Debe contemplar sesiones presenciales que no aborden más de cuatro mañanas, sin interrumpir el servicio. Para ello, dispone de ocho semanas, pues el acompañamiento en implementación se acaba en diez semanas y tiene un presupuesto disponible bajo, puesto que se ha hecho una inversión considerable en la compra del *software*.

En este caso, debido a que no se tiene experiencia previa en los CV, se prevé la necesidad de programar encuentros presenciales, pero también la utilización de otros recursos que permitan disminuir las resistencias, tales como campañas de expectativas, concursos entre equipos de trabajo, talleres, uso de videos, material

promocional, conferencias y mensajes motivadores de líderes reconocidos por los empleados en videoclips, entre otros. Por tanto, aunque se diseñaran OA que se articulen en CV, de acuerdo con los permisos y restricciones de acceso a la información, y a su vez se integraren a un EVA a fin de poner a prueba el funcionamiento de la plataforma, la demanda, en su sentido amplio, requiere un planteamiento íntegro de un proceso de aprendizaje basado en recursos.

Otras situaciones prácticas se encuentran en las empresas, que aunque reconocen las posibilidades prácticas de la herramienta, no poseen un departamento interno que se pueda hacer cargo del proceso. Por tanto, deciden externalizar el servicio para suplir una necesidad específica de aprendizaje (por ejemplo, los cursos de inducción, catálogo de servicios, procesos internos de los departamentos o áreas y una temática de cambio, como la incorporación de una nueva tecnología en el sistema productivo, la adaptación de una regulación gubernamental como parte de los procesos de desarrollo de habilidades duras, habilidades blandas¹⁶ y, en general, aquellas que aportan a la construcción y gestión del conocimiento de la organización).

En este caso, el planteamiento general del proceso de aprendizaje queda en manos de un equipo experto externo. Por tanto, todo el desarrollo dependerá principalmente de la experticia (el conocimiento del equipo experto y del interno dado por la experiencia), el tiempo disponible (no es lo mismo plantear un proceso que debe poder accederse en dos semanas que uno que dispone de meses para ejecutarse) y el presupuesto establecido (en la construcción de un OA es más costoso un diseño que permita personalización del usuario final, uso de infografías o un aprendizaje que utilice como estrategia un *serious game*, que un OA que implique texto en pantalla y archivos de texto tipo PDF).

Con base en lo anterior, es posible que muchos recursos no se utilicen por sobrecosto, falta de conocimiento o dificultades de las partes implicadas. En este caso, es importante tener en cuenta que el proceso involucró una serie de toma de decisiones que implican más de un departamento. En consecuencia, el reproceso está presente y dificulta cualquier avance, a menos que la organización tenga un consenso previo (lo cual es difícil en procesos novedosos que normalmente quedan en medio de juegos de poder, dificultades de comunicación y ausencia de toma de decisiones).

16. También conocidas como inteligencia emocional

Otra situación son las organizaciones que por su naturaleza deben capacitar de forma obligatoria a sus empleados, beneficiarios o implicados directos, en temáticas específicas (por ejemplo, para pertenecer a una cooperativa todo miembro debe tener conocimientos básicos sobre el cooperativismo; para cambiar un *software* de catalogación se debe capacitar sobre el uso y sus novedades). En este caso, las organizaciones optan por la compra de un CV que aborda la temática (es menos costoso que hacer un CV a la medida) y luego hacer una adaptación de acuerdo con el EVA y su plataforma.

En esta situación, la toma de decisiones sobre adaptación, selección y procesos que permitan el acceso a los miembros, afectan el aprendizaje posibilitándolo o limitándolo.

En este caso, la selección del curso dependerá en gran parte de los alcances esperados, así como de las posibilidades de la plataforma. Es posible que se requiera entregar o tener seguimiento de las ejecuciones relacionadas con el curso. Por tanto, la plataforma debe permitir estos informes y el curso debe cumplir los estándares suficientes para funcionar en la plataforma que se tiene.

De otra parte, los procesos de sensibilización son necesarios a fin de disminuir las resistencias presentes. Parte de ese proceso implica el uso de otros medios, tales como impresos, videos y objetos promocionales, entre otros. Por ende, aunque el objetivo en sí sea la comunicación de un plan de estudios determinado, se requieren otros medios para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, que muchas veces no son tenidos en cuenta y van a influir directamente en los indicadores del CV, entre ellos los relacionados con deserción.

Una situación común son los procesos de capacitación dirigidos a individuos que ingresan a la empresa, los que implica que un directivo de área destine un tiempo valioso para capacitar de forma prolongada y repetitiva a lo largo del tiempo, más aún en las organizaciones con altos niveles de rotación de personal. Por tanto, a fin de hacer mejor uso de los recursos, la dirección ofrece al experto en contenido (directivo de área) participar en la construcción de un CV que lo libere de los procesos de formación continuados.

En este sentido, se encuentran dentro de las organizaciones individuos que ostentan una polarización del conocimiento que repercute en la ejecución de las actividades de otros, imposibilitando con ello que estas se ejecuten sin su presencia, pero a su vez, no están contempladas como parte de los objetivos productivos esperados para su cargo. Ejemplo: un directivo de ventas que tie-

ne conocimiento del catálogo y no puede centrarse en sus objetivos, porque debe estar capacitando a los vendedores dos o tres veces al mes en diferentes localizaciones.

En estos casos, se espera socializar el conocimiento o la información mediante un proceso de formación, sin que ello implique carga adicional alguna para el experto, y así garantizar el acceso a todos los miembros de la organización a la información que posee, que si bien se centra en contenidos específicos, también puede acompañarse con otros medios, como un video de bienvenida o introducción del directivo, un impreso del catálogo, una sesión *online* para despeje de dudas, un foro de consulta y complementarse con una publicación que informe acerca de las diferentes novedades o cambios en la temática.

Así, aunque inicialmente se contemple un CV como estrategia de aprendizaje a partir de la modalidad *e-learning*, en la práctica se constituye en un aprendizaje basado en recursos que responde de forma íntegra a la necesidad planteada.

Por último, otra de las tantas situaciones que en las organizaciones involucran la necesidad de un proceso de aprendizaje, se puede hallar en las empresas exportadoras comercializadoras de productos agrícolas, las cuales tienen limitaciones para el acceso a diferentes mercados por normativas que implican el cumplimiento de unos estándares mínimos en los procesos de producción, mediante certificaciones del productor. Por tanto, se ven abocadas a ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las comunidades que las abastecen, a fin de poder acceder a diferentes mercados.

En este caso, los procesos de producción son ejecutados por personas con baja alfabetización digital, por lo cual un CV no es una opción. En estos casos, otros medios como las cartillas, los videos, las fichas de seguimiento y los procesos presenciales de monitorización y acompañamiento, son más acertados y posibilitan a los agricultores certificarse en el cumplimiento de la normativa y con ello acceder a otros escenarios de su cadena de producción.

En conclusión, el aprendizaje en la empresa es un proceso que permite acceder a mejores condiciones tanto para la empresa como para el individuo, pues se consolida en una socialización de la información y la gestión del conocimiento que repercute en los procesos productivos y su acceso a mejores rendimientos.

Sin embargo, plantear el aprendizaje desde una mediación exclusiva, es descontextualizar las necesidades de la empresa, los individuos, sus comunidades y las posibilidades existentes. Internet es mucho más que otra tecnología de la

información y la comunicación, pero también es menos que la realidad de una empresa. Por ende, plantear un aprendizaje basado en recursos es más consecuente con las situaciones de la empresa y en ese aprendizaje la plataforma, su entorno y sus cursos, son medios que pueden ser apoyados por Internet (visto como integración de otros medios virtuales como conferencia, videoconferencia, chat, etc.), pero también por otros medios tradicionales, sin perder de vista la dimensión humana que soslaya el hacer y le da sentido. En palabras de Ernesto Gore:

Muchos sienten que su capacidad es utilizada solo en muy pequeña medida, y que trabajar es aceptar tensiones y presión a cambio de algún dinero, dejando de lado algunas ilusiones como la de lograr una experiencia que tenga sentido. Aprender a usar el potencial educativo de las organizaciones es buscar caminos para darle y devolverle, sentido a la experiencia personal. (Gore, 2010, párr. 2)

Y es en este camino que el curso virtual, a partir de su concepción tradicional, coarta las posibilidades de la experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje si se concibe como un medio reproductor del texto con diseño. Un curso virtual se puede concebir –y tal vez, se *deba*– desde un aprendizaje basado en recursos que reconozca todas las potencialidades del individuo, la empresa, el entorno, la tecnología y, específicamente, las TIC, en su integrador más amplio internet.

Todo esto nos lleva a la necesidad de una visión integradora que tenga en cuenta aspectos administrativos, organizacionales y psicológicos diferentes a los que se plantean en la educación formal, de forma tal que las habilidades requeridas para llevar a cabo este proceso implican conocimientos en diferentes áreas con abordajes complejos. Y desde esta concepción, la psicología educativa tiene algo que aportar, puesto que hay unos conocimientos que permiten colaborar de forma eficiente y efectiva dentro de la creación de un proceso de aprendizaje basado en recursos, que va más allá de un diseño de instrucción y que lleva consigo un proceso integrador para dar respuestas satisfactorias y adaptativas a las necesidades de la empresa que aprende.

En consecuencia, no es lo mismo diseñar un curso de inducción que un curso de reinducción, aun cuando se maneja el mismo contenido. En el primero, hay un componente emocional y de novedad que influirá en los procesos de vinculación del individuo a la empresa, en su sentido de pertenencia, membresía y reconocimiento, así como en la imagen que se hace de la empresa. Y en el segundo, habrá otras características, tales como resistencias, experiencias previas, etc., que deberán ser estudiadas en el punto de partida.

Y es este aspecto propio de la psicología que otra área no puede aportar, para bien o para mal. El sesgo que nos acompaña al observar, mirar y replantear lo que percibimos, nos lleva a integrar conocimientos e informaciones que nos permiten abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo desde los aspectos comunicativo, didáctico, o técnico-tecnológico, sino también desde la dimensión emocional, afectiva y, en últimas, del desarrollo personal, aportando así una experiencia enriquecedora (metafórica y literalmente) al proceso de aprendizaje.

Pues si bien el salario proporcionado por el trabajo no garantiza el acceso a unos mínimos básicos para alcanzar un nivel de vida aceptable, la socialización del conocimiento y la información que puede proveerse desde la empresa, se constituye en un mecanismo de redistribución social de la riqueza a través del valor de uso del conocimiento, tanto a nivel individual como empresarial y comunitario. Con ello, la psicología educativa tiene un papel importante por desempeñar, tal como se argumentará en el siguiente apartado.

El papel de la psicología educativa en la empresa que aprende

En la mayoría de países, la titulación de psicología en pregrado es general y el título no se circunscribe a la práctica laboral final. Por tanto, no somos psicólogos organizacionales, clínicos, educativos o sociales; somos psicólogos y nos especializamos mediante cualificaciones o por la experiencia específica en un campo. Sin embargo, compartimos un lenguaje técnico común con nuestros homólogos en los diferentes campos ocupacionales, lo cual nos permite interactuar con mayor facilidad con los departamentos de talento humano (y sus homólogos). Esta es una ventaja inicial en la intervención del psicólogo educativo en el abordaje de un proceso de aprendizaje dentro de una empresa. En síntesis, podemos entender lo que el otro espera en su contexto.

Esta ventaja comunicacional permite tender un puente entre la empresa que requiere el proceso de enseñanza aprendizaje y la que lo provee. De igual forma, la interacción constante con profesionales de diferentes áreas nos da la posibilidad de interactuar de forma más abierta con otras formas de percibir la misma realidad y ejecutar procesos sinérgicos. Normalmente, los psicólogos no discutimos; más bien, escuchamos y tratamos de consensuar, lo que ayuda en los contextos empresariales en los cuales las luchas de poder y la heterogeneidad están en el tintero de forma permanente.

Así mismo, estamos familiarizados con los procesos de creación de materiales y con el hecho de hacer uso de diferentes recursos en procesos formativos personalizados, desde aquellos que implican posibilitar la superación de una dislexia, hasta los destinados a mejorar la adaptación de las familias a enfermedades degenerativas tipo Alzheimer, pasando por los que implican manejo de grupos y equipos. Por ello, cuando diseñamos una experiencia de aprendizaje basada en recursos, sobrepasamos el nivel de contenido a partir del nivel interaccional, sin perder de vista las limitaciones del contexto y las características institucionales, individuales, organizacionales, etc.

De otra parte, la participación de psicólogos en procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales, tampoco es una novedad en el campo práctico. Ya lo retoma en la disertación de Dinah Rochin Virúes en su artículo *El psicólogo educativo: una panorámica del campo laboral y el trabajo social* (Virués, 2003).

En consecuencia, la psicología educativa puede aportar a los procesos de aprendizaje basados en recursos, sus conocimientos, habilidades y destrezas desde sus tres campos tradicionales de estudio: psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y psicología diferencial, incluidos test y medidas (Santos, 1998), tal como se explica a continuación.

A partir de la psicología evolutiva

Si tenemos en cuenta que la evolución, a partir de una concepción darwiniana, implica una adaptación constante del individuo a su contexto a fin de sobrevivir, –y sobrevivir en este momento histórico implica lograr la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento– no hay momento más propicio que el ahora para contribuir en el desarrollo de los individuos contemporáneos.

El conocimiento y su uso determinan las condiciones de acceso al mercado laboral y por ende, a la riqueza, con sus consecuencias en la vida y desarrollo individual. A menor conocimiento mayor posibilidad de quedar excluido y engrosar las brechas cognitivas y digitales, perdiendo así la oportunidad de acceder a los dividendos digitales.

Por tanto, a partir de un abordaje individual, ayudar a desarrollar habilidades, destrezas y capacidades en cuanto a la gestión y autogestión de la información, para transformarlas en conocimiento, es casi un deber. No se trata de poner información organizada para satisfacer las necesidades de adaptación empresa-

riales, sino de que esa información tenga condiciones de diseño que permitan su apropiación para generar conocimiento. La mera reproducción del contenido no basta para acceder a los dividendos digitales. Se requiere que el individuo pueda ser capaz de hacer el procesamiento de información necesario, de forma intencional y consciente, para apropiarse de ella (la información) en forma de conocimiento y estar en capacidad de transferirlo a sus competencias en las diferentes áreas y espacios de interacción.

En ese sentido, el conocimiento que poseemos sobre el desarrollo físico del sistema nervioso y en general, del ser humano (en cuanto a la evolución de los procesos mentales, socioafectivos, las capacidades para aprender, solucionar problemas incluidos los procesos de motivación, atención, percepción y creatividad), así como el conocimiento de las interacciones del individuo (en las diferentes esferas, con respecto a sus procesos individuales), aportan a la construcción de las experiencias de aprendizaje, pautas promotoras o desafiantes (en cuanto al diseño, formato, dosificación del contenido, necesidades de aprendizajes previos o circunstancias) que permitirán la inclusión o exclusión de las diferentes mediaciones dentro del proceso de aprendizaje de forma asertiva.

A partir de la psicología del aprendizaje

Acorde con lo anterior, independientemente de la teoría desde la cual se aborde el proceso de aprendizaje, podemos identificar sus potenciadores y sus limitadores, tanto en lo referente a los contenidos como a los aspectos relacionales y de interacción que acompañan dichos contenidos. Adicionalmente, tenemos en cuenta que el aprendizaje no solo hace referencia a una evocación memorística del mensaje, sino también a un proceso interno que incluye motivación, memoria, percepción, autocontrol, interpretación, codificación y decodificación del mensaje y significación, entre otros procesos, que permitirán integrar la información o el conocimiento a las estructuras cognitivas previas, para reestructurar y lograr un nuevo equilibrio entre ellas, a fin de incorporar información o conocimiento nuevo que, al apropiarse, podrá ser utilizado posteriormente.

De otro lado, se consideran aspectos externos: los espacios y hábitos de estudio, el tiempo disponible para aprender, la aplicabilidad percibida por el sujeto dentro de su contexto y las posibilidades de las mediaciones aprendizaje (ya sean sincrónicas o asincrónicas, presenciales o virtuales) dentro de un segmento

poblacional definido, entre otros elementos que marcan la diferencia durante la elaboración, puesta en marcha y evaluación del proceso de aprendizaje.

Lo anterior, complementado por los conocimientos sobre metacognición, se constituye en un factor que repercutirá en los procesos de gestión y autogestión de la información o el conocimiento a lo largo de la experiencia de aprendizaje, y por ende, en su transferencia a los procesos productivos.

A partir de la psicología diferencial, incluidos test y medidas

Una de las principales características de un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la empresa que aprende, es la necesidad de evidenciar el impacto de la formación en la organización, no solo en cuanto a costos sino también en cuanto al retorno de la inversión realizada. Para ello, se tienen diferentes indicadores que podemos considerar tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, los cuales pueden ser transferidos a la organización como parte del desarrollo del proceso de construcción de la experiencia de aprendizaje.

Por tanto, el desarrollo de los instrumentos de medición y las posibilidades de lectura de los reportes ofrecidos por la plataforma de aprendizaje, así como las medidas posibles para incrementar o atenuar los impactos posibles, también forman parte de las posibilidades de aporte. No en vano, cuando los directivos evalúan la incorporación de las TIC a sus procesos, es, precisamente, en el área de formación/capacitación que se observan mayores resultados y se tienen mejores percepciones, tal como se explicita en diferentes estudios, entre ellos el elaborado por Fernando Peirano y Diana Suárez *Estrategias empresariales para el uso y aprovechamiento de las TIC por parte de las pymes argentinas en 2004* (Peirano y Suárez, 2004).

De esta forma, la medición del aprendizaje dentro de la empresa sobrepasa los informes individuales y los sistemas tradicionales de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. No solo aportamos a la construcción de mecanismos e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (tales como la elaboración de realimentaciones de ejercicios o evaluaciones al contenido directamente), o sus aspectos indirectos (como los espacios de interacción, la plataforma, los recursos, los tiempos de espera, el manejo de contenidos, la cantidad de texto y su calidad y el manejo de imagen, entre otras), también aportamos en el estudio del retorno de la inversión que hacen las empresas al

evaluar el impacto de la formación en los procesos productivos, asignando un valor tangible a un intangible.

Esta visión más ampliada, rebasa el contexto educativo para adentrarse en aspectos administrativos de vital importancia para la organización, pues con ellos puede legitimar las acciones de formación, conseguir presupuestos y promover una nueva cultura alrededor del aprendizaje organizacional que permitirá evolucionar a la empresa hacia la sociedad del conocimiento, de forma tal que en un día no muy lejano, sus procesos sean volcados a diario en plataformas digitales, permitiendo con ello tomar decisiones con información en tiempo real y anticipar sus acciones en el mercado para garantizar su continuidad en los tiempos venideros.

En conclusión, *grosso modo* es así como la psicología educativa y, específicamente, el psicólogo educativo, tienen ante sí un escenario de aportación amplio que requerirá que él mismo gestione sus procesos de aprendizaje, reciclando, autogestionando y generando conocimientos que permitan la transición personal, individual, comunitaria y empresarial hacia las sociedades del conocimiento dentro de sus contextos más próximos.

Sin embargo, ello estará mediado en gran parte por la formación que el psicólogo recibe en la universidad en su formación de pregrado y la especialidad y por ende, de las adaptaciones curriculares que haga la institución de educación superior a los contextos actuales, así como por las adaptaciones del individuo a lo largo de su ejercicio profesional y su concepción sobre el papel que posee en la transición a las sociedades del conocimiento. En este aspecto, es importante que se acceda a la información o al conocimiento desde enfoques más integradores y menos fraccionados, que permitan lo holístico, las lecturas amplias de las realidades y los ejercicios profesionales contruidos desde la inter y la transdisciplinariedad.¹⁷

En caso contrario, el papel de la psicología educativa en los contextos de enseñanza-aprendizaje en de la empresa, no se desligará del diseño instruccional que parte del enfoque conductista, sin salir de la mera reproducción del mensaje a través de un objeto virtual dentro de un escenario de aprendizaje mediado por una plataforma y evaluado por indicadores de cobertura, ingreso y acierto del test de momento.

17. Para ampliar el término intertransdisciplinariedad, se pueden consultar autores como Sergio Vilar (1997).

Bajo ese supuesto, el conocimiento sería ese ideal inalcanzable lo bastante posible para unos pocos y lo suficientemente inaccesible para muchos, que deberán conformarse con unos mínimos esfuerzos individuales y pocos integradores muy descontextualizados de su papel transformador. En últimas, nuestra contribución sería aumentar las brechas digitales y cognitivas y con ello la polarización de los dividendos digitales tal como se ha venido haciendo, prolongando con ello las líneas de pobreza y subdesarrollo presentes en nuestras sociedades del conocimiento.

Es así como ha llegado el momento de eliminar los muros disciplinares y dar paso a las construcciones inter y transdisciplinares, que sustituyan las críticas que se hacen por aportaciones de otras ópticas, en las cuales la responsabilidad de la educación se asuma de forma individual y autocrítica por cada uno de los actores sociales, en lugar de señalarse como una obligación externa de otro.

En conclusión, el papel de la psicología educativa y por ende, del psicólogo educativo dentro de la empresa que aprende, va a depender de la lectura que se haga. En esta (una de las tantas posibles), la empresa que aprende no es uno más de los contextos de aprendizaje, no puede ser abordado bajo la denominación de un contexto de aprendizaje no formal (o fuera de la escuela), sino que merece ser visto como un objeto de estudio en sí mismo y desde un abordaje complejo que se desligue de las discusiones sobre la supremacía de determinada modalidad o metodología, para responder a la realidad a partir de un abordaje inter y transdisciplinario.

Procesos de apropiación social del conocimiento científico de la psicología educativa en el ámbito familiar

Jaime Iván Silva Calderón

Introducción

Como resultado de una experiencia directa de más de veinte años en el trabajo social con padres de familia y cuidadores en distintas zonas del territorio colombiano, y a partir de la experiencia académica propia del ejercicio docente en pregrado y posgrado, el presente texto plantea los elementos generales de la familia como sistema fundamental del desarrollo de los individuos, en los planos cognitivo, afectivo, emocional y comportamental y reconoce el panorama que registran ciertas realidades en términos de los problemas que este sistema presenta en el contexto nacional y mundial, a través de una mirada resumida de un contexto tan complejo. De igual forma, se postulan las funciones atribuidas a la familia que van más allá de su estructura, así como la necesidad de desarrollar estrategias de promoción social del saber científico a partir de la psicología educativa, y con miras a su apropiación y aplicación, desde una perspectiva preventiva de los vacíos mayormente presentes en el escenario familiar. Finalmente, se plantean los principios e ideas clave como propuesta para una apropiación social del conocimiento científico de la psicología educativa en el ámbito familiar.

El conocimiento científico y la psicología educativa

El conocimiento científico ha tenido grandes implicaciones en la sociedad contemporánea. Pareciera que todo está permeado por él: la manera como

nos comunicamos, como aprendemos, como nos relacionamos y encontramos las oportunidades para la vida. Actividades asociadas al trabajo, el estudio. La recreación y una larga lista vinculada con aspectos vitales como la salud, el aprendizaje e, incluso, las posibilidades de enamorarse, casarse y tener hijos, están permeadas por la ciencia y la tecnología. Sin ser muy conscientes de cómo funciona un televisor o un celular, los usamos diariamente. De la misma forma, un bolígrafo es una herramienta de uso de casi cada ser humano y son muy pocos los que conocen la altísima tecnología vinculada con la punta de ese bolígrafo, que mantiene la temperatura exacta para que la tinta no se derrita en la mano de quien escribe y pueda fluir en el papel para plasmar sus ideas.

No obstante las muchas aportaciones que el conocimiento científico ha logrado y al que le debemos gran parte de nuestra calidad de vida, se ha planteado el descreimiento a la ciencia, algo así como una pérdida de fe al saber producto del rigor de la investigación disciplinaria en un ámbito particular. Ejemplo de ello es la presencia de muertes infantiles por sarampión en Alemania, algo que parece increíble si se tiene en cuenta que el sarampión es considerada una enfermedad ya superada gracias a la vacuna y que ello suceda en Alemania, un país del primer mundo. Si esto ha sucedido en ciencias como la medicina, el panorama es complejo cuando se trata de las ciencias humanas y sociales, como es el caso de la psicología. Este escenario nos plantea dos desafíos importantes. Por un lado, el restablecimiento de la confianza en el saber producto de la ciencia, y por otro, la efectiva aplicabilidad de ese saber.

En las comunidades académicas y en los diferentes escenarios de política pública, se da la preocupación por la integración de la ciencia y la tecnología a la sociedad en general, y se busca la implementación de instrumentos que permita a dichas comunidades acercarse a las necesidades de su entorno, potenciar su proyección social y generar un impacto importante en el medio, para que a través de la gestión social del conocimiento, se logren ofrecer mecanismos de articulación. Ello ha implicado plantear opciones que aseguren la sostenibilidad con base en la generación de capacidades de producción y desarrollo científico-tecnológico.

La nueva organización social de la sociedad en torno al conocimiento, genera la presencia de contextos de producción de ese conocimiento y contextos para su uso, requiriendo para ello la apropiación social. La búsqueda de la sociedad del conocimiento ha dado lugar a que las comunidades científicas proyecten estrategias encaminadas a socializar o “popularizar” los conocimientos obtenidos de sus investigaciones, para que los diferentes actores de la sociedad logren

comprenderlos y asimilarlos. A esto se lo ha denominado apropiación social del conocimiento (Marín, 2012). La sociedad posindustrial se caracteriza por haber pasado de la industria productora de objetos, a la producción de servicios y a una economía basada en el conocimiento (Moreiro, 2001), de ahí el concepto de sociedad del conocimiento.

Que la sociedad se apropie del conocimiento, significa que trabaja por una democratización del saber y de su uso como estrategia para su adecuado proceso de promoción, transferencia, gestión y aprovechamiento, todo lo cual se traduzca en una mejor comprensión de su utilidad y por ende, del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus integrantes, pues de nada sirve la sabiduría si no se pone en práctica y a la sociedad no le interesan más las simples conceptualizaciones, las teorizaciones o las explicaciones muy elaboradas, pero sin mayor posibilidad pragmática. Esto es solo conocimiento estéril.

De ahí la importancia de que las universidades gestionen, con perspectiva de compromiso social y de construcción conjunta, las acciones orientadas a intervenciones innovadoras, trascendentes y de impacto real, con un interés que desborde la mera intención estadística y documental –que infortunadamente suele ser más notoria que la verdadera solución de problemas sociales y el impacto en su entorno– implementando mecanismos efectivos de participación y socialización de la ciencia y la tecnología.

La universidad debe reflexionar sobre la responsabilidad de una dedicación especial respecto a los modos como se comunican y entregan los saberes a la comunidad (Carrizo, 2001).

Apropiarse del conocimiento es el paso para alejarse de la ingenuidad, de la ignorancia, de la tendencia a un pensamiento mágico. Es responsabilizarse de la razón, comprender y explicar los fenómenos de la cotidianidad y avanzar como sociedad del conocimiento en todos los niveles y ámbitos, haciendo una interiorización de las representaciones de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Para ello, es necesario que todos los actores de la sociedad hablen un lenguaje común, tengan acceso ágil y sin barreras a la información, hagan uso adecuado de las herramientas tecnológicas e interactúen con los demás individuos y con sus colectivos de manera abierta, que se puedan servir por sí mismos de la información que circula y a partir de ella convertirse en productores de conocimientos (Marín, 2012).

En este sentido, un elemento crucial en la apropiación social del conocimiento es la información, entendida como el “(...) producto cultural del acto humano del pensar, crear e innovar en las diferentes formas del saber y en todos los ámbitos” (Reyes, 2011). En este punto, son válidas preguntas como: ¿cuál es la información más útil que pueden los responsables de un grupo obtener para el buen desarrollo de su sistema?, ¿cómo se debe transferir esa información?, ¿a través de qué estrategias?, ¿en qué escenarios?, ¿con qué frecuencia?

Si la información constituye uno de los elementos más importantes de la sociedad del conocimiento, es pertinente preguntarse si la persona del común ha llegado a sentirse abrumada con la abundancia de esta información, por la cantidad de datos, emisores, canales de comunicación e infinidad de ideas que vienen y van, creando con ello más confusión que verdadera adquisición de un saber. Será por ello que me atrevo a plantear la paradoja de que una de las características de la sociedad de la información y del conocimiento, es la ignorancia.

Un paso importante será la organización de los archivos de esa información, cuya función social es guardar la memoria de los hechos y las actividades humanas (Moreiro, 2001).

Trabajar por una apropiación social del conocimiento alude a la necesidad de establecer políticas públicas orientadas a la divulgación de los saberes científicos de mayor incidencia, en pro del bienestar y el desarrollo social. Es apostar a la implementación de mecanismos de participación y socialización de la ciencia y la tecnología y a la promoción de los conocimientos más pertinentes en función de las necesidades del medio y de las representaciones e imaginarios de las culturas. Adicionalmente, implica la comprensión de los procesos vitales del ser humano y el esfuerzo para que los profesionales comprendan el significado y el compromiso social de su quehacer.

En el caso de los psicólogos educativos, es perentorio reconocer que no obstante lo inextricable que pueda parecer el proceso de búsqueda de opciones para afinar los descubrimientos científicos de la disciplina con las necesidades del medio, esta correspondencia no solo es deseable, sino que también tiene implicaciones éticas. En otras palabras, no es posible que el conocimiento científico crezca sin que de la mano evolucionen también los métodos para articularse con los contextos objeto de sus propios estudios. Así, cobran relevancia las competencias relacionadas con la creación de nuevos dispositivos de información, comunicación y sensibilización, así como las nuevas formas de aplicar los conocimientos que contribuyan significativamente a la construc-

ción del capital simbólico como fuente de los procesos de identidad cultural y construcción ciudadana. No se puede construir el futuro con las reglas del pasado, razón por la cual la innovación es tan importante para diseñar mejores programas, planes y proyectos científicos y tecnológicos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida.

Comunicabilidad de la ciencia

La divulgación sobre los adelantos y descubrimientos científicos en psicología, relacionados con la forma como se debe tratar un niño, o sobre los efectos de una adecuada educación sentimental, o vinculados con las estrategias de manejo emocional para no caer en la dependencia afectiva, por poner solo algunos ejemplos de fenómenos relevantes a la esfera familiar, no puede seguir siendo materia de los comunicadores y mediadores sociales y no de los propios generadores de ese saber. Es necesario que se implementen mejores estrategias de alfabetización científica, guiadas por los propios investigadores y profesionales y con el cuidado necesario para evitar las frecuentes imprecisiones cometidas a la hora de socializar los hallazgos de algún estudio en particular.

La popularización de la ciencia debe estar a cargo de quienes conocen el rigor de los procesos propios de su quehacer investigativo. De ahí la importancia de que, en los procesos de formación profesional, se incluyan prácticas educativas orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas que, junto con las habilidades para establecer alianzas y el trabajo en redes, sirvan de plataforma para que los nuevos psicólogos no se dediquen a la mera tarea de adquirir un saber, sino de desplegar las estrategias y encontrar las mejores formas para transferirlo y gestionarlo socialmente, con alto sentido de responsabilidad.

Consumo de ciencia y familia

Uno de los contextos más importantes por trabajar en este sentido, es la familia. Esta afirmación obedece al sinnúmero de problemas que enfrenta, reflejados en las noticias cotidianas sobre la violencia intrafamiliar, incapacidad de los padres para constituir un buen destino a sus hijos y, en general, la falta de conocimiento para afrontar adecuadamente los retos inherentes a la dinámica familiar. Que reconozcan, por ejemplo, que los niños maltratados pueden exhibir conductas de retraimiento, de aislamiento o disruptivas y problemas de comunicación (Frías, Fraijo y Cuamba, 2008). También deben saber que la

inadecuada distribución de tareas en el hogar entre los padres, genera conflictos dentro de la pareja y repercute en agresividad en los niños (Trenas, Osuna y Olivares, 2013).

Una exploración pormenorizada de los muchos y diferentes impactos y las consecuencias que tiene la violencia entre las parejas y sus hijos, ayudará a promover en las personas agresoras la empatía, la responsabilidad y la motivación para cambiar (Geldschläger, Beckmann, Jungnitz, Puchert, Stabingis *et al.*, 2010).

El mapa mundial de la familia (2015), es un estudio que recoge información de 49 países que representan el 75 % de la población mundial. Es financiado por *Child Trends*, *Social Trends Institute* y ocho universidades internacionales, entre ellas la Universidad de La Sabana (Colombia). En él se obtienen datos a partir de las encuestas de demografía y salud de los países analizados; del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO); de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); de las pruebas Pisa; del Centro de Investigación de Pobreza Infantil de Unicef y de la Encuesta Mundial de Valores. El estudio muestra que Colombia tiene índices muy bajos en todos los indicadores que miden el bienestar de la familia y la niñez. En Colombia y Paraguay, entre un 8 % y un 7 % de la población, respectivamente, vive con menos de 1,25 dólares al día. Brasil y Perú tienen tasas de pobreza cercanas al 5 %, mientras que en el resto de países de América Central y del Sur solo un 1 % de la población vive en la pobreza.

Tenemos la tasa de más alta de niños que viven sin sus dos padres, el mayor porcentaje de parejas adultas que menos se casan y la cifra más elevada de bebés que nacen fuera del matrimonio. Se calcula que por cada diez menores, entre uno y dos tienen esta condición. El país solo es superado por algunas naciones africanas.

Otra de las cifras más reveladoras indica que Colombia es el país donde la gente menos se casa. La proporción de adultos casados, según el estudio, es solo del 20 %. Es la cifra más baja a nivel mundial.

En Suramérica, menos de la mitad de la población está casada, a excepción de Costa Rica y Paraguay. Los ciudadanos que menos asumen este compromiso son los colombianos (solo el 20 % de las parejas adultas eligen el matrimonio como una opción de vida). Por países, le siguen Perú (24 %), Nicaragua (29 %) y Chile (29 %). Colombia es el segundo país en el mundo con el índice más alto de cohabitación. Se calcula que actualmente el 35 % de las parejas adultas

cumple con esta condición, solo superada por Perú, que tiene un porcentaje del 38 % de personas que viven en unión libre.

Además, Colombia es el país donde nacen más niños fuera del matrimonio. El 84 % de los bebés son de mujeres que no se han casado ni por lo civil ni por la iglesia. Por su parte en Sur América, señala el estudio, más de la mitad de los niños nacidos son de madres solteras, encontrándose la tasa más alta en Colombia (84 %). En buena parte de Europa, entre el 30 y el 50 % de los menores también nacen fuera del matrimonio; mientras que, en Francia y Suecia, este porcentaje supera el 60 %.

La violencia intrafamiliar en Colombia es una de las problemáticas con mayor impacto en la actualidad, hecho no solo afecta a sus víctimas a nivel físico, sino que también puede dejar secuelas a nivel psicológico. En Colombia, durante el año 2013 el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses hizo 68 230 peritaciones por violencia intrafamiliar. De estos, 44 743 (65,58 %) corresponden a violencia de pareja, 9.708 (14,23 %) a violencia contra niños, niñas y adolescentes, 12 415 (18,20 %) a violencia entre otros familiares y 1.364 (2,00 %) a violencia contra el adulto mayor (Hernández, 2013).

A su vez, la violencia hacia las mujeres en la esfera doméstica está arraigada en los conflictos entre los procesos de hombres y mujeres, de constituir sus propias subjetividades de género, procesos que, a su vez, involucran conceptos contradictorios de masculinidad y feminidad (Wade, 2008).

Uno de los primeros objetivos en el trabajo con las personas agresivas, sobre todo los hombres, deberá ser ayudarlos a reconocer por qué eligen utilizar la violencia. Los discursos de negación, justificación, excusa o de culpabilizar a los demás o a las circunstancias, deberán ser cuestionados y deconstruidos (Geldschläger, Beckmann, Jungnitz, Puchert y Stabingis *et al.* 2010).

Por lo tanto, es importante tener en cuenta que el problema de la violencia doméstica tiene una relevancia creciente en todos los contextos culturales y su solución necesita abordajes multidisciplinarios e interinstitucionales.

En general, este panorama y las demás muestras del fenómeno familiar, exponen una realidad de la familia que amerita atención integral. La psicología educativa se presenta como una opción que aporta a este objetivo si se tiene en cuenta que es el ámbito de la disciplina psicológica cuya función es, por excelencia, la prevención a través de la optimización del acto educativo en cualquier contexto.

Así, las contribuciones de la psicología educativa para comprender la influencia de diversos factores en su dinámica, como por ejemplo, los factores socioculturales y socioeconómicos, será fundamental para poder descubrir las posibilidades de crear familias funcionales y adaptativas, con enfoque resiliente y de emociones inteligentes, que sirvan de base para el progreso de sus miembros y el mantenimiento equilibrado de su sistema.

De igual manera, es importante el reconocimiento de la influencia de factores personales como los factores cognitivos, incluidas las creencias y las actitudes respecto de las relaciones y los papeles de género, las expectativas de la relación de la pareja, de los hijos y de uno mismo. Cabe también descubrir cómo los factores emocionales influyen en la regulación, identificación, comprensión y expresión de los sentimientos de enfado, frustración, fracaso, vergüenza, envidia o miedo y su relación con el género y los patrones experienciales sobre los cuales se fundamentan. Adicionalmente, reconocer los factores conductuales asociados a la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos o la gestión del estrés y del enfado.

En el entorno familiar, los procesos educativos deberán estar orientados a la promoción de las funciones de la familia, lo esperable del contexto vinculado con la socialización primaria independientemente de su estructura. Sin duda alguna, muchos de los problemas que hoy en día enfrenta el país, tienen su fundamento en una falta de funcionalidad del escenario familiar como fuente primaria de afecto, apoyo, cuidados y lenguajes, todo orientado a la adquisición de herramientas que faciliten la ganancia de habilidades para la vida. Lamentablemente, estas incompetencias de los padres y cuidadores provocan daños a los niños, como trastornos del apego y de la socialización, trastornos de estrés traumático de evolución crónica, traumatismos severos y alteración de los procesos resilientes (Barudy, 2005).

Como concepto, la familia alude a un sistema compuesto por un conjunto de personas que comparten un proyecto vital de existencia, cual genera sentimientos de pertenencia mediante relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Rodrigo y Palacios, 1998). Ello implica la comprensión de la familia, independientemente de su estructura, como un sistema encargado de proveer experiencias significativas en función del desarrollo humano integral. Se dice “independientemente de su estructura”, pues son muchas las tipologías de familia que hoy en día se encuentran y son producto de los cambios culturales profundos que ha sufrido la sociedad en las últimas décadas.

De esta forma, se encuentran familias constituidas más allá de la figura tradicional de un papá, una mamá y unos hijos, lo cual evidencia hoy la participación de estructuras no tradicionales. Pero, independientemente de ello, se entiende la necesidad de mantener la función y el papel que le atañe a la familia como fuente primaria de socialización y espacio promotor de las vivencias radicales y determinantes para el futuro de los individuos.

Un reto es, entonces, la búsqueda de estrategias para transferir conocimientos relevantes y pertinentes para repensar el papel de los padres de familia o cuidadores en torno a la formación de los hijos, en aspectos clave que se señalarán a continuación.

Actualmente, se tiene la idea de identificar la paternidad responsable como la base para la promoción de los hijos. No obstante, se considera que esta concepción se queda corta en virtud de las verdaderas necesidades de los hijos, que se traducen en una demanda más profunda y completa que trasciende la esfera superficial a la que hoy día se está acostumbrado. Ello quiere decir que los hijos requieren un papá, una mamá o un acudiente que no simplemente se interese por atender sus necesidades vinculadas al alimento, el estudio, la vivienda, la salud y la recreación, entre otras, sino que requieren un papá, una mamá o un acudiente que asuma con mayor compromiso su papel y se convierta, verdaderamente, en un ser que ejerce su papel de cuidador de forma mucho más extraordinaria. Se convierte, entonces, en una especie de artista de la vida que construye en todo momento; que sorprende y promueve la inteligencia sentiente y su conducta práctica es ejemplo de plenitud, de alegría y de promoción de fuentes de fortaleza humana, tales como la sabiduría, el amor, la gratitud, la espiritualidad, el sentido del humor, la esperanza y la humildad. Todas ellas virtudes absolutamente imprescindibles para la salud mental de las personas y pieza angular de su poder resiliente, tan necesario hoy día dadas las condiciones sociales y culturales.

Los padres extraordinarios y no simplemente responsables, siempre promoverán en sus hijos siete funciones básicas de la familia. En primer lugar, el desarrollo de un pensamiento estratégico y prospectivo que permita determinar unas metas y unos planes de vida que nutran de contenido la dinámica diaria y generen un comportamiento disciplinado, motivado, cuidadoso, apasionado por vocaciones. De ahí la importancia que los padres exploren los talentos de sus hijos y de igual forma logren identificar el mundo de oportunidades que la sociedad del siglo XXI tiene para los jóvenes.

Como segundo aspecto, se tiene la adquisición de habilidades para la solución de problemas y conflictos. En general, la vida implica problemas, dificultades, sinsabores, amarguras, derrotas, frustraciones y pérdidas, por ello es relevante aprender a encontrar los recursos necesarios para superar dichas situaciones y construir incluso a partir de la adversidad, para vivir con inteligencia no solamente desde la perspectiva intelectual, sino también emotiva y afectiva para poder dar frutos perdurables.

Habrá que contrarrestar la tendencia a esperar resultados en una crianza de esfuerzos muy comunes o de tradicionales esfuerzos, y orientarse a la generación de ambientes dialógicos y de ejemplos de lucha pacífica como la plataforma para ir comprendiendo la vida a partir de sus diversos desafíos en todas las áreas significativas del ser.

En tercer lugar está el aprendizaje de habilidades comunicativas y sociales. Es necesario vincularse y generar sinergias para encontrarse con los otros, en una sana convivencia y comprender que son los demás quienes nos contagian de humanidad.

Los padres son las personas con mayor influencia psicológica en los niños, razón por la cual las estrategias de comunicación que desarrollan para interactuar con ellos son muy importantes. A estas se las conoce como *estilos parentales*, formas que generan un clima emocional dentro de la relación padres e hijos (Segura, Vallejo, Osorno, Rojas y Reyes, 2011). Igualmente, sirven para promover valores y normas sociales que favorecen la adaptación a la vida social y al aprendizaje de las normas y respeto por la autoridad (Pulido, Castro, Peña, y Ariza, 2013).

Es en la familia que se debe encontrar un ambiente facilitador en este sentido. Los padres deben tener la responsabilidad de generar espacios de encuentro con los hijos y así detener la tendencia a desvincularse y contrarrestar la generación de brechas cada vez más amplias entre los padres y los hijos. La paradoja actual es que en la sociedad de la comunicación, parece ser que estamos incomunicados con los otros. Habrá que buscar espacios para el diálogo, para el encuentro, para la conversación, para el autocontrol referido al uso de las nuevas tecnologías y en general, para la comunicación no solamente verbal sino también corporal o no verbal, que alimente la relación y propicie un verdadero espacio de vinculación afectiva que derrote el sentimiento de soledad, lamentablemente tan generalizado.

En cuarto lugar se tiene la familia como red de apoyo y en este sentido, es absolutamente clave comprender que lo que se haga en la familia será determinante en el futuro de los hijos. Ellos necesitan unos padres o cuidadores consagrados que dediquen tiempo, que no se crean la mentira de que es más importante la calidad que la cantidad en el tiempo, porque, indudablemente, el tiempo es imprescindible, es necesario. Hay que compartir más tiempo, hay que compartir más experiencias, hay que compartir más ideas, hay que compartir más problemas, hay que compartir más entre la familia. Solo así se podría conocer mejor a los hijos y se podrá orientar mejor su destino que, en últimas, dependerá directamente de sus propias decisiones. Es muy importante, entonces, comprender que no se trata solo de enviar a los hijos al colegio y asesorarlos en sus tareas académicas, sino también de crear espacios significativos que generen un contenido vital, alimenten el ser y lo proyecten con sentido y plenitud de vida.

Una quinta función es el reconocimiento de logros. De la misma forma como la planta requiere ciertos cuidados para poder echar raíces y proyectarse hacia arriba, en la familia los hijos necesitan estímulo, palabras de aliento, expresiones de felicitación y padres o cuidadores que se focalicen en su potencial, en sus recursos y no simplemente en sus debilidades personales. La percepción de autoeficacia o de autoconfianza, por ejemplo, depende mucho de ello. Se requieren más individuos con verdadera seguridad, más contentos de ser quienes son, menos vulnerables a la presión social o de grupo. Se demandan individuos con raíces personales sólidas que les permitan soportar los malos tiempos y a partir de ahí avanzar con mayor determinación.

La promoción de la identidad es la sexta función sustancial. En este punto cobra relevancia el ejemplo que los padres, por medio de su conducta práctica, generan hacia sus hijos. Los padres deben hacerse la siguiente pregunta: ¿qué clase de persona soy yo, que pretendo educar a mi hijo? Los padres tienen un deber ante la vida y ante el mundo y este deber tiene que ver con hacerse mejores individuos, conocerse y hacerse más disciplinados, más afectuosos, más estudiosos. El proyecto de hacerse humano es un proyecto inacabado, por cual hay que ser un aprendiz de tiempo completo, hay que esforzarse y exigirse por ser mejor. En esta consideración, cobra pertinencia la idea de que tal vez en la vida se puede fracasar en muchos aspectos. Se puede fracasar como científico, como deportista, como empresario, pero, con convicción, hay que plantearse el propósito de no fracasar como padres o cuidadores. Los actos hablan más alto y más fuerte que las palabras y es ahora cuando cobran importancia la conducta y los hechos. Si se ama a los hijos, hay que demostrarlo con hechos. Si se quiere un futuro mejor para ellos, hay que demostrarlo con hechos. Es necesario dejar

de desear tanto, de proyectar tanto y actuar más, con mayor determinación, con mayor ahínco.

La séptima función tiene que ver con la familia como fuente del desarrollo psicoafectivo y socioemocional. La mayoría de los padres dice amar a sus hijos y eso está bien, pero como se planteó anteriormente, lo importante es trascender los hechos. Es imperativo promover la disciplina, el autocontrol, el direccionamiento hacia metas verdaderamente desafiantes y ambiciosas; el aprovechamiento del tiempo, desarrollar la conciencia y el potencial, encontrar el camino para crecer verdadera e inacabadamente.

La psicología educativa debe, por tanto, promover espacios de articulación entre la tarea educativa de los padres y cuidadores y el conocimiento científico clarificador de procesos psicoeducativos, orientados no solamente al bienestar emocional de los hijos o su salud mental, sino también a su vida entera.

Al hilo de lo anterior, es fundamental promover los procesos de apropiación del conocimiento en torno a la capacidad de los padres y cuidadores para apegar-se a sus hijos y vincularse afectivamente, respondiendo así a sus necesidades. De igual forma, la manera como puedan desarrollar la empatía o capacidad de percibir las vivencias internas de sus hijos a través de la comprensión de sus expresiones emocionales y gestuales por medio de las cuales manifiestan sus necesidades. Adicional a ello, comprender los modelos de crianza y saber responder a las demandas de cuidados de un hijo, así como protegerlo y educarlo como resultado de complejos procesos de aprendizaje, que a su vez se sumen a la capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios para pedir, aportar y recibir ayuda o de lograr la resiliencia o capacidad para superar las consecuencias de las experiencias difíciles, incluso traumáticas, transformándose así en formas constructivas para enfrentar las adversidades y los nuevos desafíos del vivir. A partir de la percepción que el niño se forme de la relación con sus padres, se podrá prever su desempeño social y emocional en diferentes contextos (Neves, Faraco, Viera y Rubin, 2013).

Apropiación del conocimiento científico y familia

Son muchas las necesidades familiares por atender y los propósitos que pueden acompañar la implementación de estrategias de apropiación social del conocimiento científico de la psicología educativa en el contexto de la familia. En virtud de ello, la creatividad de los profesionales para hacer real su influencia

en el medio y no solo su capacidad para explicar sus fenómenos, es vital. Por ello, se plantean a continuación una serie de principios que pueden, en algún grado, ilustrar las maneras como puede tener lugar un ejercicio profesional de mayor incidencia en el escenario social y en particular, en la familia.

El principio de la diversidad

A pesar del interés de la ciencia por descubrir las regularidades y generalidades del fenómeno en estudio a fin de teorizar con pretensión de universalidad, cabe afirmar que trabajar por la familia es trabajar por la diversidad. Es reconocer que lo único igual que tenemos es que somos diferentes, que no hay dos familias iguales y en cada familia no hay dos sujetos iguales, así sean hermanos gemelos, monocigóticos, univitelinos. Cada uno es un mundo aparte. Es importante, entonces, implementar instrumentos que permitan reconocer y apoyar la diversidad de experiencias que se desarrollan en la familia y reconocer que una apropiación del conocimiento científico va acompañada de una diferenciación y de una especificidad, a la hora de aplicarlo a la singularidad de los escenarios.

El principio de la efectividad

La apropiación social del conocimiento no se traduce en la simple capacitación, en la sola reflexión sobre los últimos descubrimientos o sobre la necesidad de actualizarse y desarrollar la cultura general para ser menos neófitos. Es imprescindible el esfuerzo por la aplicabilidad y la efectividad de ese saber por parte de las mismas comunidades. La efectividad se puede establecer en virtud del uso y la manera como encajan las ideas producto de la investigación científica, con las más profundas necesidades humanas en el contexto familiar. En este sentido, la generación de condiciones de posibilidad y de oportunidad es la base para que los destinatarios de una apuesta social, logren no solo entender el “mapa”, sino recorrer y apropiarse del “territorio”.

El principio de gestión

Son profesionales interesados en promover la apropiación social del conocimiento aquellos motivados por comandar las acciones necesarias para que ello se pueda dar. En este aspecto, es clave considerar la capacidad de gerencia y promoción de proyectos, con un efectivo diálogo e intercambio del conocimiento y con visión hacia la generación de políticas públicas, en los que se evidencie una concepción compleja de la ciencia y la tecnología, se administren adecua-

damente las dimensiones políticas y sociales y se promueva la autogestión en los diferentes grupos de interés, para que reconozcan el papel que tienen a la hora de convertir las teorías en prácticas cotidianas, haciendo uso real de los principios científicos en pro de su desarrollo integral en el ambiente familiar.

El principio de acompañamiento

Una buena gestión jamás se da sin la evaluación de los procesos en todos los niveles. De la implementación de un sistema de evaluación consistente y coherente con los objetivos planteados, dependerá todo el plan de trabajo. Los procesos de apropiación social del conocimiento van acompañados de la capacidad de reflexión, propia del pensamiento crítico, que sirva como plataforma para avanzar a pesar de los obstáculos presentes en cada emprendimiento.

El principio de inclusión

Como vimos en los datos referidos al mapa mundial de la familia, son muchas las necesidades de este contexto. Una de ellas es la exclusión que muchas familias sufren por sus condiciones socioeconómicas o de salud física y mental. Los procesos de apropiación deben estar también orientados a la atención de las poblaciones y a familias marginadas, razón por la cual se deben favorecer proyectos en los que haya participación y representación de grupos minoritarios, personas en situación de discapacidad, dimensión de género, desplazados y poblaciones vulnerables.

El principio de aliarse

Actualmente, los profesionales más exitosos son aquellos que han logrado establecer la gestión en red como el pilar fundamental de su labor. Gestionar procesos de comunicación de la ciencia y la tecnología o de creación de espacios de encuentro, amerita la búsqueda de apoyos. En consecuencia, el trabajo interdisciplinario, interinstitucional, con perspectiva de internacionalización y de innovación, es característico de la labor orientada a la apropiación social del conocimiento. Es sustancial ampliar la comprensión de las dinámicas de producción de conocimiento más allá de las sinergias entre sectores académicos, productivos y estatales, incluidos las comunidades y grupos de interés de la sociedad civil. El desafío en este punto, es la superación de las brechas existentes entre los individuos y los diversos colectivos. Es necesario aprender a trabajar

en equipo. De poco sirven los excelentes esfuerzos y las ideas geniales que se llevan a cabo en soledad y aislamiento personal o institucional.

El principio de democratización

La educación familiar no puede seguir siendo excluyente y los psicólogos educativos no podemos, simplemente, hacernos visibles en las famosas escuelas de padres y en las oficinas de orientación de los colegios. El verdadero interés debe estar enmarcado en la tendencia a crear las opciones necesarias para que los conocimientos lleguen, en verdad, a la comunidad en su totalidad y se establezcan los mecanismos de participación. En este sentido, la gestión de proyectos a gran escala es pieza clave.

El principio del futuro

La apuesta de Colciencias es una estrategia de futuro para asegurar la generación, la comunicación, la discusión y el uso del conocimiento científico y tecnológico, que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida y de la vida democrática, así como la exploración y presentación de alternativas de solución de los conflictos colombianos con base en el conocimiento.

En síntesis, los psicólogos educativos interesados en trabajar por la educación informal propia de la familia, estamos ante el reto de fortalecer una cultura basada en la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento científico y la innovación y el aprendizaje permanentes, para formular e impulsar las políticas de corto, mediano y largo plazo que beneficien al contexto familiar y promuevan sus funciones. De esta forma, es necesario estimular la creación y consolidación de espacios para la comprensión, reflexión y debate de soluciones a los problemas familiares, en los cuales la generación y uso del conocimiento científico en la psicología educativa, juegan un papel preponderante.

Todo ello es sustantivo, si se quieren fortalecer las capacidades de los padres y cuidadores para tomar decisiones que contribuyan al desarrollo familiar por medio del involucramiento de conocimientos científicos a partir de la psicología educativa, que, adicionalmente, faciliten la participación, promuevan la responsabilidad, el diálogo de saberes, el rescate de prácticas exitosas y la innovación educativa.

La idea es establecer espacios de encuentro, participación e interacción de la sociedad civil, la comunidad científica, el sector productivo y las entidades

gubernamentales, para apoyar y promover prácticas que hagan del conocimiento un instrumento para el desarrollo de las familias. Que participen en su producción de forma amplia, periódica, diferenciada y sistemática, con el fin de fortalecer los procesos de diálogo y discusión y evidenciar procesos de generación de conocimiento entre los expertos y las comunidades, para constituir redes nacionales, regionales y temáticas que fomenten las mencionadas funciones de la familia a través de los principios señalados en el presente texto.

En suma, la estrategia de apropiación social del conocimiento implica la redefinición del papel que juegan todos los actores inmersos en el proceso de generación y uso del conocimiento y, por consiguiente, la disolución de la brecha entre “productores” de conocimiento y “receptores” de él. Para los psicólogos educativos, tiene consecuencias en torno a su papel profesional, el cual debe de estar mejor encaminado y basarse en una perspectiva de actuación más amplia, con visión e interés por la investigación para que, a partir de los hallazgos, se promueva un saber social capaz de servir de facilitador ante los increíbles desafíos que tiene la familia en el mundo de hoy.

Educación inicial y subjetividad: desafíos de la reforma educativa en primera infancia en Colombia

*Jackeline Cantor
Vivian Lissette Ospina Tascón*

Introducción

En la última década, en Colombia se han llevado a cabo diversas transformaciones en la política pública, en relación con la legislación para la primera infancia. Como comunidad académica, hemos asistido a discusiones importantes que han reconocido la importancia de este momento de la vida de los seres humanos, específicamente discusiones en torno al lugar que ocupa una educación inicial con calidad como contexto en el que se puede favorecer y promover el sano desarrollo de los niños.

Lo anterior desembocó en la generación de marcos legales que significaron la llegada de múltiples dilemas que actualmente enfrentamos en torno a la transformación del sistema educativo. Es incuestionable que este marco legal resulte fundamental, pues en él estamos fundando la obligatoriedad moral de una sociedad y un Estado respecto a sus niños y niñas.

Uno de los mayores avances lo constituye la elaboración de la estrategia para la atención integral a la primera infancia.¹⁸ Los científicos y académicos promovemos una relación con el conocimiento. Las teorías, conceptualizaciones

18. Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos técnicos, políticos y de gestión. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

e hipótesis, son momentos y herramientas del pensamiento y nunca verdades inmutables. De esta manera, pensamos que la estrategia se constituye también en un avance respecto a la construcción de pensamiento sobre el sentido de la educación durante la primera infancia. En este capítulo, llevaremos a cabo una reflexión teórica alrededor de algunos de los desafíos que, consideramos, enfrenta la materialización de la política pública en primera infancia en el país, en términos de transformaciones profundas del funcionamiento del sistema educativo y de los modos de funcionamiento institucionales. Esta reflexión considera específicamente un aspecto que no suele visibilizarse claramente en el engranaje de la legislación y las dinámicas cotidianas: la subjetividad de los educadores. De igual forma, aportamos evidencia empírica a partir de una investigación llevada a cabo en el nivel de sala cuna de dos hogares infantiles adscritos al ICBF en la ciudad de Cali (Cantor, Ospina y Guerrero, en prensa), en la cual nos apoyaremos para argumentar por qué consideramos necesario contemplar en la política pública, una reflexión profunda sobre las especificidades de los ofrecimientos educativos del nivel sala cuna. Pretendemos así, promover algunos ejes de discusión académica sobre el sentido y los principios orientadores que sostienen la educación que se ofrece a los bebés bajo formatos institucionales.

Desafíos de la estrategia para la atención integral de la primera infancia: una mirada histórico-crítica

La estrategia para la atención integral de la primera infancia en Colombia, sitúa como centro de reflexión la importancia de volver la mirada hacia la mujer gestante y hacia los niños desde su nacimiento hasta los seis años, con base en la perspectiva del sujeto de derecho. También propone trascender la concepción asistencialista de la atención a la primera infancia, para a concebir a los niños como “seres tutelares de derechos, singulares, activos e interlocutores válidos”. Con miras a garantizar condiciones para un desarrollo óptimo en los infantes, se establecen metas e inversiones específicas a través de la Ley 1450 de 2011. La estrategia se constituye en un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil.

En este documento también se reconoce el lugar activo tanto de la familia, como de la comunidad y de las instituciones, como agentes responsables que inciden en la materialización de condiciones para favorecer el desarrollo de los niños. Se reconoce que el desarrollo infantil está relacionado con los entornos de socialización y con la calidad de las interacciones cotidianas entre los adultos y los niños.

De igual forma, se retoma abiertamente la discusión histórica en el país, en torno a las propuestas institucionales para favorecer el desarrollo de los niños. A partir de la Ley 115 de 1994, se asumió legislativamente como ofrecimiento educativo privilegiado para los niños la educación preescolar. Con esta se buscaba favorecer el desarrollo de las llamadas, por ese entonces, dimensiones del niño. Se formularon indicadores de logros curriculares para los tres grados de nivel preescolar, sobre la base de las dimensiones del desarrollo y se reconocían como principios la integralidad, la participación y la lúdica. De esta manera y aunque se planteaba tener como meta el desarrollo de los niños, todo el formato desplegado para ello daba cuenta de la búsqueda del cultivo de ciertas habilidades que prepararían a los niños para la escuela primaria. La posición que se asumió en términos generales en el país, estaba más orientada a preparar a los niños para su futura vida escolar y asumir los recursos lúdicos como medios para favorecer la enseñanza de ciertos contenidos.

Por varias décadas, ha sido habitual encontrar de manera naturalizada y sin cuestionamiento alguno, un funcionamiento isomórfico en todos los niveles del sistema educativo. Incluso, en muchos jardines infantiles seguimos encontrando condiciones logísticas y de formato espacio-temporal para que los niños aprendan más sobre ciertos contenidos: organización del tiempo por horarios, en donde cada segmento del horario se destina a la enseñanza de contenidos disciplinarios específicos; actividades de aprestamiento que permitan la configuración de ciertas habilidades motrices que habilitarán más adelante para la escritura; la equiparación de la enseñanza como instrucción; la preponderancia de modalidades de interacción de los niños con los adultos más que la relación entre pares; el silencio como valorpreciado para la rápida ejecución de las distintas actividades, y la preocupación por productos que se consignan en carpetas para mostrar a los padres de familia y tener evidencia del trabajo con los niños. La ausencia del tiempo libre y tiempos de soledad, donde sean los niños quienes orienten y desplieguen sus propias búsquedas a partir de sus propios intereses.

Si situamos la mirada desde una perspectiva curricular, encontramos que este tipo de propuestas tiene un currículo que retoma la función tradicional de este en la escuela primaria. Esta autora es del concepto de que las prácticas educativas que subyacen a las diversas propuestas curriculares, contienen una determinada versión de la cultura y de las experiencias que se espera todos los niños deban tener, porque se las considera fundamentales para su desarrollo. Baquero (2003, 2008), hace énfasis en el hecho de que el entorno escolar no es un hábitat natural, sin historia y sin sentido político. No es allí donde se despliega desprevénidamente el desarrollo de los niños.

Terigi (2002), llama la atención sobre la necesidad de asumir una mirada historizada y política sobre el sistema escolar como dispositivo que produce formas particulares sobre el desarrollo infantil. De esta manera, invita a desnaturalizar la idea de que hay una sola forma posible del desarrollo y destaca la responsabilidad del Estado y de las instituciones frente a estas distintas formas del desarrollo que pueden estar propiciando a nivel institucional. Al respecto, Terigi (2002) plantea que el proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos y en esta medida corresponde a los adultos dimensionar las consecuencias que tienen los distintos ofrecimientos que se dan en la escuela, no solo en lo que corresponde a los aprendizajes de los niños, sino, ante todo, en lo que concierne a su posibilidad de constituir su identidad y de forjarse en tanto que seres sociales.

Ahora bien, es importante en esta reflexión devolvernos un poco a la historia en torno a la educación inicial en el país. Desde el 2007, el sector educativo en Colombia abordó la discusión alrededor de la especificidad de los ofrecimientos a la primera infancia diferenciados de la preparación y aprestamiento para la escuela primaria, y en esta vía y en consonancia con una serie de movimientos, encuentros, discusiones y acuerdos en Latinoamérica, se planteó poner el énfasis de las propuestas para la primera infancia en el favorecimiento del desarrollo de los niños como seres humanos y sujetos de derecho. En este marco surge la Ley 1098 de 2006, en la cual se abordan temáticas de la primera infancia no desde la búsqueda de una educación preescolar, sino con una mirada de atención integral que busca integrar la discusión en cuanto al significado de ser niños, sus derechos y su educación inicial. De igual forma, la Ley 1295 de 2009 propone principios, objetivos y metas para la educación y protección integral de los infantes.

A partir de estas reformas, se pretende diferenciar la búsqueda de mejoramiento de atención a la primera infancia, de la otrora llamada –y arraigada– educación preescolar. Se expone y asume, entonces, la pretensión de reformar el funcionamiento de un sistema educativo que ha naturalizado por muchas décadas, ciertas lógicas y concepciones de desarrollo, el uso de los espacios y los tiempos, la lúdica, la enseñanza, el aprendizaje; el lugar de los adultos y los niños, y las formas relacionales, entre muchas otras categorías bajo las que se sostiene la organización del dispositivo educativo tradicional. Nos parece importante comenzar a visibilizar, incluso, otros aspectos como los que involucran pensar en el primer año de vida como un momento particular y necesario, que se debe diferenciar en cuanto a la atención que requiere un bebé.

Resulta importante mencionar que estas transformaciones en el contexto colombiano están enmarcadas en un panorama más amplio de transformaciones a nivel Iberoamericano. En las últimas décadas, se viene dando una oleada de encuentros y cumbres que han promovido el establecimiento de normatividades y reconocimientos jurídicos en torno a la infancia. Estos últimos parten de una profunda preocupación por los ofrecimientos institucionales que los Estados han hecho por años a la infancia, y por la formación de aquellos que acompañan a los niños en los diversos escenarios institucionales. Como resultado, se ha iniciado un proceso de revalorización de la educación inicial y, como indica Terigi (2002), se la ha comenzado a posicionar como una decisión social estratégica para la promoción del desarrollo de los niños.

Ana Malajovich (s. f), a partir de un estudio de los documentos curriculares en torno a la primera infancia en Iberoamérica para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), encuentra diversos puntos de coincidencia en las reformas educativas de la región, integrados de alguna manera en la política pública para la primera infancia en Colombia:

1. Interés por transformar la concepción de la infancia. Se encuentra de manera homogénea el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, y se observa un marcado interés por superar las concepciones asistencialistas que los convertían exclusivamente en objeto de cuidado. De igual forma, encuentra que las distintas reformas hacen hincapié en el respeto por la singularidad de cada niño y las diferencias individuales, sociales, culturales y étnicas. Se observan discusiones en torno a la necesidad de generar condiciones de aprendizaje que respeten los ritmos y necesidades de los niños, en contraposición a propuestas homogeneizadoras instauradas en los dispositivos educativos tradicionales.
2. La función educativa del nivel inicial. En correspondencia con el cambio de mirada que se propone sobre la infancia, se plantea un cambio de concepción acerca de la función del nivel inicial. Se espera que pueda constituirse en un escenario que, ante todo, favorezca el *desarrollo integral* de los niños, aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses.
3. Revisión sobre los fundamentos pedagógicos que orientan los ofrecimientos del nivel inicial. Se encuentra, en términos generales, la asunción de propuestas constructivistas. Sin embargo, se observan numerosas divergencias teóricas sobre este posicionamiento conceptual, lo que hace que, en

ocasiones, pueda esgrimirse solo en el plano discursivo y no como práctica cotidiana. No obstante, se observan detalles como el hecho de plantear que el aprendizaje debe asumirse como construcción propia y progresiva de los niños. De esta manera, se los debe situar como protagonistas de sus aprendizajes. Otro tipo de claridades importantes son el hecho de trascender la concepción del aprendizaje ligada a ámbitos específicos a manera de compartimentos en el nivel inicial, y el cuestionamiento por la tradicional subordinación de la educación inicial al pasaje a la primaria. Lo anterior, se concreta dejando abiertos los cuestionamientos sobre cómo generar las condiciones para materializar dichas transformaciones en la concepción en distintas formas de acompañamiento a la infancia.

Ha comenzado a desnaturalizarse la mirada homogeneizadora sobre las condiciones de aprendizaje y comienzan a surgir los conflictos propios de toda búsqueda de transformación. En este sentido, Diker (2005) nos recuerda que las aulas han presentado la misma configuración aproximadamente desde finales del siglo XIX, imaginadas por pedagogos de los siglos XVII y XVIII. Esta configuración permitió dar respuesta durante casi dos siglos, al problema de la escolarización masiva. Y nos recuerda también que es frecuente la introducción de innovaciones que influyen sobre la superficie y no sobre los aspectos estructurales. También nos propone pensar cómo la dificultad para introducir innovaciones en el dispositivo escolar radica en fuerzas invisibles que van más allá de la voluntad de los docentes. Fuerzas a las que tal vez Frigerio (2000), propone pensar como el interjuego entre la cultura institucional escolar, la matriz de aprendizaje institucional y la gramática escolar. Todos estos factores hacen referencia a las formas como los miembros de los establecimientos perciben, se apropian y transforman las macropolíticas, lo que incide en su comprensión de las situaciones cotidianas, en la toma de decisiones y en la generación de sistemas de reglas explícitas e implícitas a partir de las cuales actúan los miembros de las instituciones.

Frigerio (2000) advierte: “Los reformistas creen que las innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas y sobre todo nos recuerda que esto no es necesariamente un problema, también es potencialmente una virtud” (p. 18). Una virtud si tenemos miembros en los sistemas educativos situados como sujetos políticos, éticos y generadores de conocimiento. De esta manera, la escuela, como lo propone Duschaztky (1999), debería aportar otros lugares de enunciación en los cuales el nuevo saber permita un diálogo y en ese nuevo saber los maestros sean cada vez más

reconocidos como sujetos con una voz, con una posición activa que revierta la posición en la cual se los ha ubicado.

Uno de los cuestionamientos que se plantea abiertamente, dado el interés de asumir reformas educativas que reviertan décadas de funcionamiento del dispositivo escolar tradicional, gira en torno a la calidad de la formación docente. Puesto que si bien se encuentra el reconocimiento abierto de la caducidad del sistema educativo tradicional, quienes están al frente de la formación siguen siendo educadores que han sido educados en el mismo sistema educativo que se pretende transformar, y que han trabajado por años bajo estas lógicas naturalizadas que han permeado su quehacer y la construcción de su identidad profesional.

Al respecto, Torres (1996) plantea cómo la construcción de un nuevo modelo educativo requiere medidas radicales y urgentes destinadas a revertir el perfil y la situación actual de la profesión docente. Para esta autora, la calidad de la educación tiene estrecha relación con la calidad profesional de quienes enseñan. Se ha asumido, históricamente, que es una profesión no muy bien remunerada, que no requiere altas exigencias en términos de formación, especialmente a nivel de posgrado. Las estadísticas del DANE del año 2012, nos señalaban que en Colombia, los docentes con menor grado de formación están en el nivel inicial.

Otro de los aspectos importantes que ya señalaba Torres (1996) en la década de los 90, es el hecho de que la formación docente ha ocupado un lugar marginal en las políticas educativas. Refería en ese entonces que el problema acerca de cómo aprenden los maestros, sobre qué, qué necesitan aprender y cuáles son las modalidades apropiadas, había sido poco investigado.

A partir de nuestro trabajo, hemos hallado que otro de los aspectos marginales en la discusión, ha sido la subjetividad del maestro y cómo esta permea su forma de mirar a los niños, las expectativas que tiene sobre ellos y sobre su papel en contextos institucionales. Pensamos que la subjetividad del maestro puede, en ocasiones, entrar en conflicto con los funcionamientos institucionales, e incluso verse maltratada. Estas dimensiones deben ser tenidas en cuenta porque no alcanzan a ser visibilizadas en el momento de legislar y, sin embargo, tienen un gran peso al momento de materializar las reformas educativas en prácticas concretas. Al respecto, Terigi (2002), plantea cómo hoy son frecuentes los cuestionamientos sobre las posibilidades de que la escuela suscite otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber. En cambio, es menos frecuente la pregunta acerca de la posibilidad de que sea también a los maestros a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber.

Este punto pone en primera escena al educador y al lugar que él le da a la institución escolar, lugar que pasa por los vínculos que haya establecido con la institución, que lo pueden ubicar como sujeto activo o pasivo. La escuela, según Duschatzky (1999), se puede pensar como una frontera no en el sentido del límite, sino del horizonte, de un cierto lugar de poder ver más allá. ¿Cómo se sitúa nuestro maestro en la institución ante las nuevas propuestas? ¿Cómo retoma el nuevo lugar que se le está dando a la educación inicial, que le exige dejar de lado una tendencia codificadora de los conocimientos que pueden circular en la escuela? Nueva propuesta que lo invita a pensar la escuela como un espacio de “inserción institucional” que coloca al alumno como interlocutor discursivo

En este capítulo esperamos hacer una contribución a la reflexión en torno a la necesidad de posicionar la escuela –en este caso, el nivel inicial– y, especialmente, la escuela maternal, como un espacio de enriquecimiento de la subjetividad de los niños y también de los maestros.

Por la situación social de trabajo de los padres y por las nuevas lógicas en los tiempos de crianza, la escuela se constituye cada vez más no solo en un espacio de saberes y legados culturales, sino también en un espacio donde los niños organizan su ser y los maestros se sitúan también a partir de sus significaciones en torno a la vida; a partir de la significación y valoración que le ha dado a su oficio; a partir de su propia historia como aprendiz; a partir de sus propias heridas en su formación educativa; a partir de sus posibilidades y dificultades para relacionarse; a partir de su posibilidad para acompañar la diferencia; a partir de su posibilidad de situarse como un sujeto pensante y creador; a partir de su consciencia o desconexión corporal; a partir de su propia relación con la alimentación y el tiempo libre; a partir de sus prejuicios o posibilidad de pensar y abordar los nuevos paradigmas en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino, las tempranas expresiones de la sexualidad infantil o la diversidad sexual, los cambios en los intereses y las formas de jugar y no jugar de los niños; a partir de aquello que los conmueve; a partir de su sensibilidad y riqueza cultural y sus propias pasiones; a partir de su capacidad para pensar la historia del conflicto de este país, y a partir de su capacidad de ofrecer universos de significaciones que permitan a los niños enriquecer los sentidos de sus vivencias, en muchas ocasiones dramáticas.

Si hay unos profesionales que esperamos puedan tener una subjetividad enriquecida, son los maestros. Desde este lugar, Duschatzky (1999) propone que la escuela no debe ser vista sobre la base del carácter institucional que en un momento histórico respondió al ideal del iluminismo: ser un lugar de

conocimiento que busca transformar la sociedad. Tiene que mirarse desde una óptica en la cual su valor radique en constituirse en un lugar de interpelación que haga posible la nominación de cada sujeto, ofreciendo así un significante que no les ha sido dado antes.

Esperaríamos que también pueda comenzar a ser incluido este interrogante en torno al enriquecimiento de la subjetividad de los maestros, en los trayectos de formación docente y en las dinámicas institucionales, ya que no es posible pensar en una transformación en las formas de enseñanza si no hay una transformación en quien enseña. Enseñar y aprender es una dupla que interactúa de forma viva. En este punto, retomar a Fernández (2012), es muy pertinente. Ella nos dice al respecto: “Más que enseñar (mostrar) contenidos de conocimiento, ser enseñante significa abrir un espacio para aprender. Espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos: construcción de conocimientos y construcción de sí mismo, como sujeto creativo y pensante” (p. 36).

En el contexto iberoamericano y colombiano, en términos de legislación se ha avanzado en el reconocimiento de que el espacio de acompañamiento institucional a la primera infancia no puede destinarse a la preparación para la escuela primaria. Sin embargo, bajo el paraguas de favorecer el desarrollo integral de los niños pueden ampararse aún viejas concepciones sobre el sentido de la educación inicial en los maestros y en el funcionamiento institucional preservarse lógicas propias del dispositivo escolar tradicional. Dos preguntas nos parecen merecedoras de especial atención

1. ¿Cómo contemplar nuevas formas del funcionamiento institucional educativo que tengan también como una de sus filosofías cuidar y cultivar, la subjetividad de los maestros?
2. ¿Cómo pensar espacios favorecedores de una genuina transformación de concepciones y prácticas tradicionales y no solo en el almacenamiento de nueva información y nuevas etiquetas que amparen formas de funcionamiento vetustas?

Un nivel específico que abordaremos a continuación como eje de la discusión en este capítulo, es la escuela maternal; es decir, el primer nivel a partir del cual son recibidos e institucionalizados los bebés. Discutiremos, conceptualmente, algunos de los resultados de la investigación *Ofrecimientos educativos a los bebés en dos hogares infantiles en la ciudad de Cali*, con el fin de continuar ampliando los horizontes de la discusión sobre las reformas educativas en el país. Esta

investigación fue llevada a cabo por nuestro grupo de investigación¹⁹ adscrito al seminario infancia, desarrollo y cognición, del programa de Psicología de la Universidad Icesi. Se hizo en dos hogares infantiles adscritos al ICBF en la ciudad de Cali y giró alrededor del análisis de las especificidades de los ofrecimientos educativos del nivel sala cuna.

¿Enseñar o educar en la sala cuna? El papel del educador frente a los bebés en contextos institucionales

Si la infancia (no entendida en su dimensión madurativa, sino en cuanto construcción subjetiva inscrita en una matriz sociocultural) es un pilar de la vida adulta, el primer año es la piedra fundacional. Pensar el acompañamiento educativo para este momento de la vida requiere muchas especificidades diferenciales del acompañamiento a otros momentos del desarrollo. Fernández (2012) plantea al respecto: “Los padres y los maestros, al ser los primeros enseñantes pueden nutrir y producir en los niños esos espacios donde el aprender es constructor de autoría, de pensamiento, o bien perturbarlos y hasta destruirlos”. (p. 36)

La investigación partió del reconocimiento de que en Colombia más del 50 % de los niños ingresan a modalidades de cuidado no familiar antes de cumplir sus primeros dos años de vida. De ellos, aproximadamente el 45 % permanece en las instituciones durante la jornada completa (Bernal y Camacho, 2012). Estas cifras nos permiten pensar que las prácticas de crianza de las familias no están siendo los ejes exclusivos que promueven el desarrollo temprano. Si la educación inicial ha sido –y es aún– objeto de debate, la discusión conceptual y el trabajo empírico que enriquezca estas discusiones en cuanto al sentido de las sala cunas o el nivel maternal, no es tan abundante como lo que puede rastrearse en niveles superiores de la educación inicial. No basta con el imaginario social de que es suficiente con que los niños asistan a escenarios institucionales. Se precisan de ciertas condiciones para que puedan constituirse en escenarios enriquecedores para los niños.

Queremos destacar aquí dos aspectos que a partir de la investigación llevada a cabo, hemos podido reconocer como fundamentales dentro de estas

19. La investigación se llevó a cabo desde el año 2011 hasta el 2014 por las profesoras Jackeline Cantor, Vivian Ospina Tascón y Paola Andrea Guerrero.

condiciones: 1. la transformación de lógicas propias del funcionamiento del dispositivo escolar tradicional insertadas en los espacios de la escuela maternal y, 2. el reconocimiento de que las maestras en un espacio de educación inicial, y más aún, en una escuela maternal, ofrecen esencialmente modos relacionales ligados a su organización subjetiva, a sus posibilidades de entrar en relación con los otros, su sensibilidad, su capacidad de contener y pensar la vida emocional de los bebés. Sin embargo, estas formas de posicionarse están permeadas, e incluso, obstaculizadas, por las expectativas que se tiene de su quehacer como educador. Estas dos ideas serán explicadas más ampliamente en otro apartado, cuando se retomen algunos de los resultados de la investigación.

Algunos referentes conceptuales

Como marco para llevar a cabo esta investigación, fue importante partir del reconocimiento que ha hecho por décadas la psicología del desarrollo a partir de investigaciones en torno al lugar de los adultos y las relaciones intersubjetivas que establecen con los bebés, para favorecer su desarrollo en escenarios naturales de crianza.

La psicología del desarrollo y los investigadores de la vida psicológica del bebé, han estudiado, desde la década de 1980 de manera experimental, no experimental, con metodologías cualitativas y desde diferentes programas de investigación y gran diversidad de marcos conceptuales, la ontogénesis de gran diversidad de procesos psicológicos que se gestan durante el primer año de vida. Por mencionar algunos de la inagotable lista, tenemos: la atención mutua, la atención conjunta, la emergencia de la referencia social, la organización de la acción intencional y de la intencionalidad comunicativa, los precursores del uso convencional y simbólico de los objetos, los precursores del lenguaje, las formas tempranas de vinculación corporal y de movimiento entre adulto y bebé, entre muchas otras (Rivière y Sotillo, 2003; Rochat, 2007; Reddy, 2008; Rodríguez; Español 2007, 2008, 2010, 2014). De igual forma y con una mirada más clínica, incluso desde antes de 1980, gran multiplicidad de investigadores han destacado muchas tempranas construcciones subjetivas en relación con el reconocimiento y consciencia de sí mismo que va organizando el bebé, y el establecimiento temprano de modos relacionales con los otros y de relaciones privilegiadas (Spitz, 2009; Brazelton, 1993; Rochat, 2004; Stern, 1991).

Todas las conquistas psíquicas del bebé durante su primer año de vida, se constituyen en el terreno fértil en el cual hundieron sus raíces procesos psicológi-

cos de mayor complejidad, tales como la emergencia del lenguaje y de los procesos simbólicos, y su capacidad de fusionar y avistar universos inmateriales. Todos estos procesos son solidarios con la organización de los procesos identitarios que favorecerán que el niño pueda reconocerse en su sistema familiar y cultural, que pueda asumirse como el ciudadano que ejerce sus derechos y vive, sobre la base de las obligaciones ético-morales, consigo, con los otros y con su entorno.

Se puede comprender, entonces, que el primer año de vida constituye el pilar sobre el cual se asientan las bases vinculares y de la consciencia de sí de un ser humano. Es un momento del desarrollo para emerger a la vida como sujeto psicológico, para filiarse con lo humano y cautivarse y abocarse a descubrir el mundo. Educar aquí, como en los otros niveles y en palabras de Frigerio (2000), excede toda pedagogía, puesto que está ligado con la inscripción social y la transmisión no entendida como instrucción, sino como aquella que habilita al otro para construir nuevas significaciones. Fernández (2012), lo plantea de la siguiente manera:

A diferencia de respirar u otra función orgánica que vienen programadas biológicamente, andar en bicicleta, así como caminar, escribir y los demás conocimientos requieren de un aprendizaje. Es precisamente por eso que los procesos de aprendizaje son constructores de autoría. Lo esencial de aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto. (p. 38)

De todas las conquistas que el bebé hace durante el primer año de vida, una nos parece fundamental: la capacidad de agenciamiento. Para Stern (1991), el agenciamiento es la condición psicológica de vivirse agente o autor de las propias acciones y movimientos y no autor de las acciones y movimientos de los otros. Supone tener volición y control de la acción generada por el propio sujeto. Es, entonces, una integración experiencial antes que una construcción representacional. Una organización cuyo eje es la corporalidad en construcción del bebé. Esto supone que durante las interacciones con las personas de su entorno, los bebés tienen oportunidades para ejecutar acciones que permitan la construcción de su intencionalidad, toda vez que por medio de sus movimientos, los niños pequeños reconocen las posibilidades y límites de sus acciones sobre los objetos, sobre las personas y sobre su propio cuerpo. En torno al concepto de agenciamiento, Rochat (2000) especifica que es la capacidad del bebé para desarrollar un sentido de lo que puede hacer con su cuerpo y asimismo, un sentimiento de que puede ser eficaz con este.

De otro lado, se reconoce ampliamente en la literatura que esta gran diversidad de procesos psicológicos tempranos en el bebé se favorece a partir del establecimiento de relaciones intersubjetivas con los adultos que lo cuidan. Específicamente, a partir del reconocimiento sensible de esos adultos que les hablan melódicamente, que les ofrecen cantos y arrullos provistos de los sentidos desde su propia experiencia infantil y cultural; que los esperan y buscan en su corporalidad su disposición para atenderlos; esos adultos que tratan de descifrar los signos de molestia o confort que envían los bebés; que los abrazan musicalmente con sus ritmos corporales; que les atribuyen intenciones y les ofrece turnos en las simuladas conversaciones que establece con ellos. Esos adultos que tienen expectativas y lo piensan de manera singular; que se sorprenden con sus conquistas y se emocionan con sus respuestas. Esos adultos que despliegan espectáculos con objetos o juegos cuerpo a cuerpo para prolongar cada vez momentos de intimidad y también como pretextos para que los bebés participen activamente de las relaciones. Esos adultos para los cuales su hacer no cabe muchas veces en un planeador, porque dependen del otro como interlocutor, el otro que le propone, los incita a demorarse, a “perder” un poco el tiempo en la observación del mundo. Esos adultos que, sobre todo, dudan, porque está en vía de conocer y reconocer permanentemente qué es pertinente para la vida de ese otro que tiene un lugar privilegiado en su propia vida psicológica, en su historia y devenir.

Algunos autores de la psicología del desarrollo han denominado parentalidad intuitiva esta inmensa posibilidad de los adultos de establecer, mediante varias formas y pretextos, contacto psicológico con los bebés. Con este concepto, Papoušek, (citado por Shifres, 2007), hace referencia a la parentalidad intuitiva como una posibilidad de los adultos de reconocer de manera espontánea y tempranamente, los umbrales de sensibilidad de los bebés y le permite, a su vez, propiciar intercambios que favorecen la reciprocidad y la coordinación conjunta de ritmos. También se ha estudiado cómo estas posibilidades de parentalidad intuitiva se encuentran revestidas de musicalidad y asumen gran variedad de formatos de interacción. Uno de los más estudiados en los últimos años son los *performances* multimodales (Shifres 2007, 2008 y Español 2007, 2008, 2010, 2014).

Se asume, entonces, que los adultos sobre la base de sus posibilidades de parentalidad intuitiva, pueden vincularse con los bebés a partir de formatos de interacción, que toman las especificidades rítmicas, melódicas, y de cualidades de movimiento propias de la cultura en la cual se encuentran inscritos. De esta

manera, los adultos hacen –sin ser conscientes de ello– ofrecimientos pertinentes para favorecer el desarrollo psicológico de los bebés.

En la investigación, nos interesó estudiar las posibilidades de agenciamiento que los bebés tenían en el escenario de dos jardines infantiles adscritos el ICBF y sus formas de situarse frente a los ofrecimientos de los adultos. En otro artículo (Cantor, Ospina y Guerrero, en prensa), hemos descrito ampliamente los resultados en torno a las trayectorias de agenciamiento encontradas y aun cuando aquí retomaremos estos resultados, en el presente capítulo nos interesa discutir más detalladamente el lugar del adulto observado en relación con estas distintas formas de situarse de los bebés. Esperamos también, circunscribir esta discusión en torno al papel de los maestros, históricamente, en el dispositivo escolar, para desplegar nuestras hipótesis en cuanto al sentido que tienen estas formas de ser y estar con los niños pequeños y con los bebés en las instituciones educativas.

Lo encontrado

Para llevar a cabo esta investigación, dos observadoras entrenadas asistieron a los jardines infantiles para efectuar un proceso de familiarización entre ellas, las maestras y los niños, previo a la elaboración de los videos. Se hicieron grabaciones de jornadas completas en cada institución, a razón de una por semana, durante cinco semanas. Se les dio lugar, también, a las conversaciones informales y a las entrevistas semiestructuradas con las maestras.

El análisis de la información se hizo bajo dos estrategias complementarias y secuenciales, que otorgan cualidades mixtas a la aproximación metodológica de este estudio. Inicialmente se efectuó un análisis cualitativo con el propósito de comprender cómo estaba estructurada la cotidianidad de los bebés en los jardines infantiles. Este proceso de análisis consistió en seleccionar las situaciones de interacción dirigidas al cuidado cotidiano, al trabajo pedagógico y también aquellos momentos de interacción espontánea. Estos análisis se hicieron utilizando ANVIL 5.0.²⁰ A partir de estas escenas completas, se seleccionaron fragmentos de interacción entre los bebés o entre ellos y sus maestras, en los que ellos tuviesen objetos a su disposición. A lo largo de este documento, estos fragmentos serán denominados secuencias de interacción o secuencias y corresponden al intervalo de tiempo durante el cual un bebé se dispone atencionalmente para

20. *Software* de video anotación desarrollado por Michael Kipp (2000/2012).

interactuar con un objeto, hasta el momento en que cesa dicha interacción por sí mismo o por intervención del adulto.

Posteriormente, utilizando el paquete estadístico STATA 12.0, se hizo un análisis de trayectorias (Nagin, 2005) de agenciamiento de los bebés, a partir de las secuencias de interacción identificadas cualitativamente. Nagin (2005), define el análisis de trayectorias como una estrategia no paramétrica óptima para el análisis de datos organizados en estructuras longitudinales, como las secuencias de interacción identificadas. Los resultados de estos análisis se presentan a continuación.

El primer aspecto por resaltar es el hecho de haber encontrado que, en la jornada cotidiana, hay momentos claramente diferenciados: momentos de alimentación, momentos de baño, situaciones espontáneas y situaciones pedagógicas. Este último pareciera ser un formato específico para estar con los bebés en el escenario institucional. En nuestro estudio, se encontró que los ofrecimientos espontáneos parecen estar más revestidos de la forma de aquellas interacciones estudiadas por los psicólogos del desarrollo, explicadas por el concepto de parentalidad intuitiva (Papoušek 1996, citado en Shifres 2007 y Español 2007, 2008, 2010, 2014). En este tipo de interacciones, se encuentra que los adultos proponen espontáneamente, intercambios lúdicos con los bebés a partir de los cuales buscan prolongar su disposición atencional. Sin embargo, encontramos que este tipo de situaciones no son las más frecuentes y suelen presentarse en los momentos de espera o de transición entre actividades, cuando los adultos suelen quedarse con solo algunos bebés del grupo que tienen a cargo.

Las situaciones pedagógicas se reconocen como interacciones educativas grupales, que a diferencia de las situaciones espontáneas, han sido objeto de una preparación previa. En este tipo de propuestas, el adulto espera que el bebé se aproxime e interactúe con objetos según las expectativas que han formado parte de la planeación y que, por lo general, involucran ciertas formas de aproximarse a un objeto o de actuar sobre él.

En relación con las posibilidades de agenciamiento en este tipo de propuestas se encontraron cuatro formas posibles de situarse por parte de los bebés.

- Trayectoria 1. Incluye el 6.9 % de las secuencias. Encontramos que algunos de los bebés pasan de la búsqueda del objeto, generalmente por invitación de la maestra, al cierre de la situación. En estas interacciones, los bebés no alcanzan a obtener el objeto de su interés y por tanto no acceden a la po-

sibilidad de explorarlo. En relación con esta forma de situarse de los bebés, encontramos que las maestras sostienen los objetos y actúan sobre estos, ubicando a los bebés como espectadores de la acción y no como agentes de ella. De igual forma, determinan cuáles son los objetos a los cuales los bebés pueden acceder, en qué momentos y durante cuánto tiempo. Resulta importante mencionar que si bien cada jardín infantil estudiado tiene una propuesta general en torno al manejo de los objetos, hubo niños de ambas instituciones ubicados en esta trayectoria, lo que permite pensar que no es una particularidad institucional sino una forma relacional que puede estar configurada más ampliamente a partir del lugar activo del educador. En estas secuencias, al niño, se le otorga el lugar de quien observa y aprende, pero no se promueve su accionar sobre los objetos de su mundo.

- Trayectoria 2. Incluye el 16,9 % de las secuencias. Esta trayectoria, al igual que la anterior, inicia con la invitación de la maestra para que los bebés se interesen por un objeto de su ambiente, pero a diferencia de la trayectoria 1, en estas secuencias las maestras permitieron que los bebés accedieran al objeto de su interés. En otros términos, esta trayectoria difiere de la anterior en que las maestras no interfirieron en la interacción entre los bebés y los objetos una vez ayudaron a que estos últimos se constituyeran como interesantes para ellos. Los niños que finalizaron la secuencia de interacción por ellos mismos en esta trayectoria, abandonaron el objeto una vez que agotaron sus posibilidades de descubrimiento y dirigieron su interés sobre un objeto diferente. En este sentido, puede afirmarse que incluso si no aparece un interés inicial de los niños por un objeto de su entorno, las maestras tienen la posibilidad de invitarlos al descubrimiento y favorecer el despliegue de sus posibilidades de agenciamiento.
- Trayectoria 3. Incluye el 50,6 % de las secuencias y representa a los niños que iniciaron la búsqueda del objeto con la ayuda de sus maestras, pero no lograron exploraciones exitosas. En esta secuencia, los niños no consiguen acceder por ellos mismos al objeto, ni agencian su conocimiento por invitación de sus maestras, sino que reciben el objeto y se relacionan con él, podría decirse, de manera pasiva. El interés por la exploración, el descubrimiento y el uso de los objetos no aparece en esta trayectoria. Por el contrario, se encuentra que la intervención de la maestra se orienta a ubicar los objetos directamente sobre las manos de los bebés. En consecuencia, las acciones no son dirigidas por ellos mismos, aun cuando tengan los objetos en sus manos. Se encuentra que en general, los bebés abandonan la situación porque alguien les retira el objeto; no lo abandonan por sí mismos.

- Trayectoria 4. A este último grupo pertenece el 26,2 % de las secuencias y se trata de interacciones en las que los bebés demostraron posibilidades de agenciamiento para buscar y encontrar el objeto por sí mismos. La cuarta trayectoria evidencia la importancia del acompañamiento pertinente, incluso para aquellos bebés que demuestran posibilidades de agenciamiento espontáneamente. En esta trayectoria, no se presentó intervención de las maestras durante la búsqueda, el encuentro o la exploración. Así pues, los niños que logran explorar el objeto por sí mismos, aprovechan la situación y abandonan el objeto una vez que depositan su interés en otro, pero quienes no logran hacerlo no recibieron orientación o apoyo.

Tensiones y conflictos en torno al papel del adulto en el escenario de la escuela maternal

A partir de los resultados anteriores, pudimos encontrar que los adultos pueden situarse de distintas maneras. Es claro que sus formas de situarse inciden en las posibilidades de agenciamiento de los bebés, puesto que sean sus intervenciones activas, directivas intencionales o pasivas y no intencionales, es el adulto quien genera condiciones para que los bebés puedan acceder y desplegarse hacia sus objetos de interés.

Las expectativas de las maestras parecen diferir de las que suelen tener los padres con los bebés en las interacciones cotidianas. Stern (1991) y Brazelton (1993), encontraron que los padres y madres buscan prolongar los encuentros relacionales con los bebés. En el caso de las maestras, al parecer las expectativas sobre las acciones de los bebés están fundamentadas en lo que se espera de su quehacer profesional (debe enseñar, dirigir las actividades previamente planeadas). Se espera que el educador tenga un lugar activo. En el dispositivo educativo tradicional tal lugar está equiparado con el papel de enseñante: un papel en virtud de la asimetría en la relación jerárquica que lo ubica en un lugar de saber.

Nos llama mucho la atención que se dé un momento como el que hemos denominado “situaciones pedagógicas”, que ocupa un gran lugar en la temporalidad de la cotidianidad. Durante estas situaciones, es cuando más claramente se observan expectativas específicas a propósito de lo que los niños deben hacer con los objetos que les proponen. De esta manera, se advierte un papel más directivo que en otras situaciones, como las espontáneas. En estas, los adultos

seleccionan los objetos a los que los niños pueden acceder y cuánto tiempo pueden estar con ellos e intervienen, en muchas ocasiones, mientras los niños aún se encuentran interesados. También se observan expectativas en cuanto a la corporalidad esperable para los “aprendizajes”. De esta manera, la postura privilegiada es estar sentado y la disposición atencional que se exige es la que Fernández (2011) denomina “atención focalizada” o el sostenimiento de la mirada en una dirección de manera continuada (dirección que también forma parte de las expectativas del educador). La disposición espacial esperable para estas propuestas es el círculo. De esta manera, se observa que el adulto, es quien organiza la disposición corporal de los bebés, en múltiples ocasiones, si es necesario, especialmente cuando ellos desvían su atención de la propuesta del adulto.

En las trayectorias 1, 2 y 3 encontramos que los bebés tienen posibilidades de ser receptivos al ofrecimiento y posibilidad de ser cautivados por la primera aproximación de la maestra. Sin embargo, si la intervención de las maestras no se adapta a la manera en que los bebés participan de las actividades, en general se observa que no logran favorecer otro tipo de experiencias con los objetos más allá de un primer momento de disposición atencional sobre los mismos.

Los bebés precisan relaciones intersubjetivas (contemplando todos los matices culturales que aquí caben) para organizarse psicológicamente, comenzar a constituirse como seres pensantes y desplegar recursos de su inteligencia, vivirse en relaciones privilegiadas que los reconozcan en la singularidad de sus necesidades emocionales y que los inviten a cautivarse por el mundo que le rodea y a inscribirse en los significados compartidos en su cultura. Un bebé como lo plantea Cordie (1985), debe construir su imagen corporal, su ser, en referencia al cuerpo del otro, a sus fantasías, a sus deseos. En este sentido nos preguntamos cómo la educadora asume esto; cómo la institución la apoya y la entiende o cómo le propone que es a partir de sí misma, de su ser, que los bebés que tiene a su cargo están siendo educados, como lo dice Savater (1997), “humanamente”; es decir, se están humanizando.

Como se ha planteado anteriormente, se espera que la parentalidad intuitiva emerja espontáneamente en los adultos a cargo de los bebés. Sin embargo, hemos observado que, precisamente, esta posibilidad de ser sensible intuitivamente, de las maestras, parece entrar en conflicto con algunos de los funcionamientos institucionales. Estos aspectos que entre padres, madres y bebés en diversas culturas emergen –y que, incluso, pueden emerger entre las mismas maestras y sus hijos espontáneamente– no parecen emerger tan fácilmente, en las instituciones, entre los adultos y los bebés.

Como se mencionó anteriormente, hay una alta frecuencia de interacciones con formatos tipo situación pedagógica. En estas propuestas, el adulto espera que el bebé se aproxime e interactúe con objetos según las expectativas que han formado parte de la planeación y que, por lo general, involucran ciertas formas de aproximarse a un objeto o de actuar sobre él. No prevalece, entonces, el encuentro emocional, el regocijo de la exploración, el descubrimiento a partir de los intereses propios, aspectos fundamentales para la conquista de un sentimiento de autoría y de crecientes posibilidades de autonomía. Sin embargo, afirmar que no aparece no significa que no exista, pues al hablar con algunas educadoras se escucha un deseo de ir más allá del formato, de lo programado o de salirse de la idea, tan fuertemente arraigada en ellas, de que una educadora siempre tiene que hacer y qué dejar hacer al bebé, dejarlo explorar, rodar, descubrir, moverse por sí solo y hacia lo que le llama la atención, lo puede poner en riesgo o podría ser visto como que ella, la educadora no sabe enseñar. Aquí caben las preguntas: ¿qué es enseñar en esta educación inicial? ¿Qué se enseña?

El dispositivo escolar tradicional trae consigo ciertas premisas. Una de ellas es la relación asimétrica, en la cual quien es portador de un saber y quien es protagonista de la escena de aprendizaje, es el maestro. Él debe desempeñar un papel activo, preparar la clase y enseñar contenidos. Estas son significaciones aún fuertemente inscritas en las dinámicas institucionales y en las expectativas tradicionales sobre el quehacer docente. Los adultos continúan situándose en los escenarios educativos a partir del papel tradicional del educador. De esta manera, observamos que los bebés son convocados al círculo y sentados para prestar atención a la propuesta preestablecida por el educador. Estos rasgos constituyen referentes de homogeneización: todos comen todo al mismo tiempo, duermen al mismo tiempo, hacen sus necesidades fisiológicas al mismo tiempo, prestan atención al mismo tiempo y a los mismos objetos. Esto es delicado en el jardín infantil, pero en la escuela maternal trae implicaciones que comprometen la posibilidad de constituirse psicológicamente, en cuanto ese “al mismo tiempo” o “todos por igual” niega la singularidad que un bebé podría requerir para establecer el vínculo maternal con su maestra y la confianza para llevar a cabo las conquistas de su “sí mismo”, que posibilitan construcciones identitarias sólidas más adelante. Estamos hablando de un momento de la vida en que lo que se juega es del orden de lo maternante.

De esta manera, resulta imperativo que los gestores de la política pública, los directivos de las instituciones educativas para docentes y niños, los profesionales que acompañamos en distintos espacios a los niños, y la comunidad académica,

reflexionemos sobre el sentido y las especificidades que debería tener el nivel de sala cuna. ¿Sería posible excluir de la política pública una reflexión seria en torno a la subjetividad de los adultos que participan en el contexto educativo y acerca de cómo los funcionamientos institucionales pueden favorecer o coartar esta forma de situarse que permite reconocer al otro como ser subjetivo?

Diker (2005), nos invita a pensar que educar también tiene que ver con habilitar y habilitarnos para conocer la multiplicidad, con lo no pensado, lo no anticipado y con el otro y el enigma que porta.

La creatividad como recurso para el reconocimiento de sí en primera infancia

Dayana Vanessa Bautista Angulo

Introducción

Con el interés de indagar sobre el papel que juega la creatividad para el reconocimiento de sí en la primera infancia, se presentan los resultados obtenidos de una investigación llevada a cabo en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI)²¹ ubicado al oriente de Cali. La investigación buscó identificar las diferentes formas como se manifiesta la creatividad en los niños, a la manera de una expresión de la subjetividad y el reconocimiento de sí, rescatando en este punto aquellas praxis que guían, orientan y potencializan la creatividad en los niños, con el fin de leer la función que desarrollan los agentes educativos, que como se verá durante el transcurso del documento, es un ejercicio que parte de un ámbito sociocultural.

Se presentan algunos antecedentes, referentes teóricos y el esquema metodológico. Se detallan las categorías de análisis: creatividad e imaginación en los niños, papel del agente educativo en la creatividad de los niños y la creatividad como construcción de subjetividad y reconocimiento de sí. Por último, se plantean los resultados a partir de las tres categorías mencionadas y se cierra con la discusión y resultados. Como principal hallazgo, se señala que en

21. Este CDI cuenta con el acompañamiento de la Fundación Carvajal, un pilar en la formación de las agentes educativas a través de su programa Saberes, el cual apuesta a la transformación de la educación inicial (en Cali en el sector del Retiro-Ladera y en Buenaventura), centrándose en el rescate de los saberes propios de la comunidad y de las agentes educativas. La formación de las agentes educativas está centrada en estrategias metodológicas flexibles que involucren el juego y la lúdica como un camino para el aprendizaje significativo.

la creatividad de los niños confluyen elementos proporcionados por la cultura y su entorno y son tomados de forma distinta. Surge en cada creatividad una subjetividad instaurada y creada a través de las relaciones con el otro, ya sea objeto o persona. De igual forma, se muestra que dentro de las mediaciones que favorecen los agentes educativos, se produce una encrucijada en relación a la construcción subjetiva y los dictámenes académicos y formativos propuestos para la educación inicial.

Antecedentes

A partir del interés sobre la creatividad en el agenciamiento del yo,²² la constitución de la identidad y la actividad simbólica de transmisión de la cultura,²³ se consideró pertinente el desarrollo de la presente investigación en la cual entra en juego el agente educativo y la escuela como potenciadores de la creatividad en la primera infancia, pertenecientes a los niveles de prejardín y jardín, sobre la base de que es necesario para la creatividad y la reafirmación identitaria del sujeto retomar las condiciones sociales a las que este está expuesto, las experiencias que le han sido proporcionadas a partir de su contexto y cómo son tomadas por el sujeto mismo (Vieira, 2007; Maheirie, Bustamante, Strappazon, Souza y Massaro, 2015).

Se reconoce que en la actividad creadora confluyen diferentes componentes brindados por la cultura y se cree oportuno retomar a dos de los más grandes exponentes de la psicología cultural que brindan soporte para la sustentación de la investigación. Por un lado, se retoma a Lev Vigotsky, quien comprende la creatividad como una actividad efecto de las relaciones entre las funciones interpsicológicas e intrapsicológicas desde una perspectiva ontogenética del

22. Bruner (1996) considera que una función imprescindible de las instituciones educativas es la agencia del yo. "Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (es decir, la llamada memoria autobiográfica), pero que también está extrapolado hacia el futuro; un yo con historia y con posibilidad" (p. 56).

23. Bruner (1997) "La externalización, en una palabra, rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y "solidaria". Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición (...) sin duda hay una mirada de formas en las que el pensamiento conjuntamente negociado puede ser comunamente externalizado" (p. 43).

desarrollo humano.²⁴ Por otro lado, se retoma a Jerome Bruner, quien brinda grandes aportes a la psicología cognitiva y a la psicología educativa.

Para que se dé la creatividad es necesario que se les brinden a los niños espacios en los cuales se presente un intercambio de conocimientos, costumbres y valores provenientes desde la cultura, debido a que “la mente no podría existir sino fuera por la cultura” (Bruner, 1999, p. 21). Esta tiene una gran influencia en la forma como piensa, actúa y relata el niño, quien toma parte de lo que ella le ofrece para la elaboración y construcción de su creatividad e imaginación. Por ello, Bruner ha entendido la cultura como parte fundamental en la formación de la mente de las personas, por lo cual en esta investigación se insiste en que es a través de la cultura que un niño puede llegar a crear e imaginar realidades cargadas de significados y sentidos, que en muchas ocasiones pueden compartir con compañeros o amigos según el contexto en el que se encuentren y los elementos que la cultura le ha brindado para su formación.

Por otro lado, también se encuentra que la mirada y la idea que permanece en relación a la infancia, se da a partir del surgimiento de acontecimientos sociales y culturales. De acuerdo con la forma como son percibidos en un contexto y época específicos, se dirigirá la mirada y la atención al niño. Es así como la infancia aparece con el surgimiento de la familia y la escuela, que le brindan un lugar en la sociedad y la familia (Runge, 2008), por lo que se consideraron claves para el desarrollo de la investigación, las diferentes miradas que se tienen hacia la infancia y todo lo que ella abarca.

De igual manera, se tiene la hipótesis de que se ha ido perdiendo la infancia tras distintas demandas y necesidades en torno a ella, debido a queda relegada a ser “(...) comprendida como tiempo para la educación y la formación, y por tanto como un periodo para el disciplinamiento de la voluntad –del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad– y para la escolarización del espíritu”

24. Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos. Primero, en el plano social y después en el psicológico. Al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (Vigotsky, 2001, p. 103).

(Runge, 2008, p. 37). Por lo cual, se retoma la creatividad como pretexto para hacer una lectura de cómo se está percibiendo al niño y devolverle de cierta manera su en la sociedad y dentro de la construcción de su subjetividad, percibiéndose así como un agente de su propio yo, que permite “(...) contemplar la infancia en sí misma” (Runge, 2002, p. 200).

Esta necesidad de educar la infancia nace a finales del siglo XX. Tanto la primera infancia como la educación inicial, emergen bajo el marco de políticas públicas internacionales ajenas, en su mayoría, al contexto sociocultural del infante. Consisten en la postulación de los derechos, los cuidados, la educación y el aprendizaje que se le debe brindar al niño fuera de la infancia misma (Quiceno, 2015) y garantizarle una atención integral llena de afecto, atención y cuidados encaminados al desarrollo efectivo de sus capacidades y de su ser, en pro de formar al sujeto del mañana (Puche, Orozco, Orozco y Correa, 2009; Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2007).

Esta mirada hacia el niño y la infancia, surge a partir de diversos acontecimientos sociales que hacen que la percepción de la familia y de la mujer cambien, en particular el ingreso de las mujeres al campo laboral, por lo cual se debió hacer una reafirmación del cuidado del niño consistente en ser considerado como un ser carente de necesidad, atención y educación, acontecimientos, lo que dio paso a agentes fuera del núcleo familiar para el cuidado de los niños. Se tenía la percepción de que “(...) el niño era un estadio por superar –se debía dejar de ser tonto lo más rápido posible–; era un ser cariñoso; un ciudadano del futuro y, por eso, un medio para fines políticos y para más cosas en este sentido” (Langeveld, 2009, p. 69).

Algunos de los propósitos que se plantean para la educación inicial son: el desarrollo de la participación, por medio de la cual se pretende crear sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores; la autonomía como principal factor para generar un mejor desenvolvimiento del niño dentro de distintas situaciones en las que se pueda ver inmerso, y el desarrollo de la comunicación como apoyo en la generación, construcción y comprensión de ideas. De igual forma, dan paso a la creatividad como una herramienta útil para la resolución de conflictos, generadora y creadora de alternativas para actuar y solucionar, dando paso así a una resignificación de su realidad (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En concordancia con esto, el programa Saberes se inscribe en el marco de la política pública de primera infancia, al reconocer a los niños como sujetos sociales y ciudadanos con derechos y rescatar la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad. En este sentido, el programa se proyecta como uno de los de más alto impacto en el acompañamiento a la primera infancia en su proceso de educación inicial, al apostar a la transformación de los contextos sociales y de los espacios en los que permanecen los niños, promoviendo la lectura, la escritura, la narración oral y múltiples formas de expresión como base de una formación integral. Para esto, el programa reconoce los saberes que poseen los agentes educativos y los potencia para garantizar una mayor comprensión de la infancia, sobre la base de su contexto y sus necesidades apremiantes.

Hablar de las experiencias lleva a pensar en un cúmulo de escenas en diferentes momentos de la vida que se van guardando en la memoria de la persona, escenas con diferentes rasgos que se van volviendo parte de ella y algunas se desvanecen con el pasar del tiempo según la importancia que dan a su vida. De esta manera, el niño adquiere la capacidad de comprender y actuar frente a distintos modelos establecidos dentro de su contexto (Vigotsky, 2000).

En concordancia con lo anterior, “(...) la obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes” (Vigotsky, 1930, p. 14). Es decir, la creatividad no se encuentra aislada del contexto y el tiempo en el cual se encuentra inmerso el niño, quien parte de lo que un otro (objeto o persona) le pueda brindar para el proceso de su creatividad, pues si bien cada niño nace con la capacidad de crear y reinventar, esto solo se dará y permanecerá en él si se le es promovido y acompañado.

Desde el punto de una educación integral, se indagó el papel que juega en esta educación el desarrollo del niño, del cual forman parte sus experiencias, relaciones y conocimientos, así como los componentes culturales, subjetivos y significativos. Frente a esto, se resalta lo que manifiesta Bruner (1982): “El lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente” (p. 9). Es así como Leggett (2017) plantea que pensar la implicación de los maestros en la creatividad de los niños, requiere sacarlos del lugar en donde están enclavados y hacerlos conscientes de la gran importancia que tienen para la creatividad del niño al cual apoyan y guían con fundamento en su saber.

Cabe rescatar la importancia de pensar una educación que no solo parta de los aprendizajes académicos establecidos, sino que también se rodee de un

“lenguaje cultural”, lenguaje que dentro de esta investigación se pretende abordar a través de la creatividad y a partir de concebir al agente educativo como principal promotor de esta actividad. Hay que percibirlo como un puente entre la cultura, la enseñanza y la creatividad, y los niños. Se hizo un análisis de las diferentes formas como el niño puede expresar su creatividad como parte del reconocimiento de sí, a partir de las mediaciones dadas por los agentes educativos de un centro de desarrollo infantil.

Diálogo con algunos autores

Partiendo de la problemática en la que se enfocó esta investigación, se elaboran categorías con el fin de profundizar en los conceptos que darán que sustentan la teoría que se ha planteado en relación con la función de mediación y agenciamiento que cumple el agente educativo de primera infancia, para el desarrollo de la actividad creadora en niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad, como una forma de expresión de la subjetividad y reconocimiento de sí, sobre la base del discurso culturalista, psicológico y educativo. Las categorías presentadas a continuación, sirvieron de base para el desarrollo de la investigación: la creatividad e imaginación, la creatividad y el dibujo, creatividad y las expresiones artísticas, la creatividad y el juego y el papel de la escuela y el agente educativo en la creatividad.

Creatividad e imaginación

Vigotsky (1930) y Maheirie, Bustamante, Strappazzon, Souza y Massaro (2015), plantean que la creatividad es una combinación entre lo ya existente y lo que puede existir, dando paso así al surgimiento de nuevos pensamientos y nuevas ideas que generan transformaciones en el sujeto y en el ámbito cultural en el que se encuentra inscrito. En este punto tienen relevancia la imaginación²⁵ y la fantasía, las cuales serían la base de toda actividad creadora en la que se manifiestan distintos aspectos de la vida cultural y se hace posible la creación artística, científica y técnica. Se afirma que todo lo que vemos, oímos y tocamos está impulsado o creado por el ser humano, como producto de los pensamientos imaginativos que tuvo alguien en algún momento de su vida.

25. La imaginación refuerza la memoria, dirige el aprendizaje y establece relaciones entre las asociaciones (Matos, Pineda y Vásquez, 2010, p. 15)

Vigotsky propone que la creatividad se debe tomar desde la dimensión social y cultural del ser humano y la concibe como un instrumento cultural que permite acceder a la verdad desde un lado más humano. En ella están involucrados los fenómenos y las situaciones de la vida social e individual del sujeto (Del Río y Álvarez, 2007).

Esta actividad creadora debe ser observada y potencializada con libertad, pues es a partir del interés del niño que se da la creación, razón por la cual se concibe la idea de dar la posibilidad de enriquecer y fortalecer sus experiencias, para que de este modo cuente con mayores recursos para la imaginación y la creatividad (Matos, Pineda y Vásquez, 2010).

Pacífico y Pacífico (2015), refieren la necesidad de que al niño se le potencialice la imaginación por medio de espacios culturales de interacción en los que él pueda adquirir nuevas experiencias como contribución de recursos, ideas e información que fortalezcan el desarrollo de una capacidad creativa y de la subjetividad humana. “Resulta así, que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales y recursos en los que se pueda apoyar para construir su fantasía” (Vigotsky, 1930, p. 11).

Creatividad y el dibujo

Una de las formas por medio de las cuales se puede dar evidencia de la creatividad en los niños es el dibujo. Es una actividad muy recurrente para los niños de primera infancia y en ella tienen la posibilidad de expresar, a través de ellos, sus inquietudes e incluso sus vivencias significativas de una manera más fácil. Pero este gusto por el dibujo va disminuyendo en el niño a medida que ingresa en el sistema escolar, pues allí no es estimulado (Matos, Pineda, y Vásquez, 2010; Vigotsky, 1930). Frente a esto, Pacífico y Pacífico (2015) afirman que “(...) promover el desarrollo de la capacidad expresiva es una respuesta a la imaginación del niño” (p. 259).

Acaso (2000), manifiesta que en la infancia es fundamental el desarrollo del dibujo debido a que da paso al proceso de simbolización, aumenta la capacidad de expresión y la creatividad y forma parte del desarrollo cognitivo que permite el crecimiento integral del niño. Por ello, no se considera que el dibujo sea una mera reproducción de imágenes previamente vistas, sino que estas se consideran hechos simbólicos sobre los cuales van emergiendo asociaciones imaginarias.

Creatividad y expresiones artísticas

Aguirre (2008), refiere que el estudio del arte conlleva tener en cuenta aspectos tales como la sensibilidad colectiva, la imaginación, las categorías estéticas y el entramado de valores sociales y culturales, este último con un papel decisivo en el estudio del arte. Cada obra o producto artístico contiene un valor significativo mediado por los valores culturales de quien lo ha creado y, posteriormente, se enlaza con los del receptor, propiedades significativas que se basan en el ámbito de lo sensible y lo imaginario y su relación con las experiencias previas. Juanola (1997) manifiesta que “(...) el arte adquiere el poder de la representación simbólica de las experiencias ambiguas, o que no se caracterizan por la conciencia emergente” (p. 16).

Shima y Superti (2014) manifiestan que el arte está compuesto por un contenido y una forma. El contenido son los elementos culturales que forman parte del sujeto que hace la creación, incluidas las relaciones sociales establecidas por “leyes estéticas”. Esto se concibe como un contenido con carga objetiva. En cuanto a la forma, esta se concibe como la estructura del producto artístico. Con esto afirma que lo fundamental en el arte es reconocer que no solo consta de un material artístico, sino que también es una técnica de sentimientos sociales que permite evidenciar, a partir de un uso creativo, las experiencias y las relaciones humanas culturalmente instauradas en la persona. Al reafirmarse como un acto que parte de lo sensible hace que el sujeto sea una persona libre capaz de crear a partir de lo que ya ha logrado constituir.

En esta vía, González (2008) refiere que los sentidos subjetivos permiten la emergencia de figuras simbólicas de naturaleza diferente, solo visibles a través de la fuerte emocionalidad asociada a ellas, procedente de las configuraciones subjetivas del autor. Es esta la verdadera materia prima psicológica del arte.

Así como el dibujo, las artes son importantes y dan cuenta de la actividad creadora del niño. Se retoma en este apartado el juego, en el que los niños encuentran una forma de poner sus pensamientos, emociones e ideas fuera de sí y es el medio que da paso a la construcción de significados y sentidos y es, además, un mediador de la cultura que permite “(...) desprenderse del aquí y el ahora y entrar en el mundo simbólico de lo representado” (Sarlé, 2011, p. 86). Ello le permite estar dentro de una realidad inmediata, crear y dar sentido a sus experiencias previas y establecer otras nuevas a partir de ellas (Vigotsky, 1930).

El papel de la escuela y el agente educativo en la creatividad

Partimos de lo postulado por Elichiry y Regatky (2010), quienes refieren que en educación no solo se requiere tener conocimientos en ciencias, matemáticas y contextos sociales e históricos, sino que también cabe darles importancia a los distintos procesos que forman el aprendizaje artístico y creativo, como una manera de ampliar el desarrollo humano tanto a nivel individual como cultural.

En concordancia con lo anterior, en este apartado se da importancia a la creación de espacios a los niños donde ellos puedan crear e imaginar. Vigotsky (1930), refiere el valor de comprender y conservar las experiencias para cada aspecto de la vida del hombre, como una forma de conocer el mundo que lo rodea y de potencializar su creatividad. Por ejemplo, en sus juegos los niños no solo se quedan en el recordar y plasmar en ellos sus experiencias vividas, sino que también las reelaboran combinándolas entre sí y construyendo a partir de ellas nuevas realidades acordes con las necesidades y actitudes de cada uno. Aquí se da mayor relevancia a las experiencias previas adquiridas por el niño para imaginar y crear.

En este sentido, Vieira (2007) refiere que se debe dar un estudio, una comprensión del desarrollo humano, desde una visión global que abarque diferentes ámbitos de la vida de la persona (técnica, política, ética y estética). Una de las principales funciones de la educación es enriquecer al niño con vivencias, nuevos conocimientos y experiencias. Por tal razón, Puche, Orozco, Orozco y Correa (2009) manifiestan que "(...) es labor de los agentes educativos recuperar y utilizar en su quehacer diario actividades cotidianas y prácticas culturales para ponerlas al servicio de los niños, en los espacios educativos que construyen para ellos" (p. 120).

Estas referencias nos permiten ver que la escuela tiene mucho que aportar en la potencialización de la actividad creadora del niño en la que él puede participar de forma activa dentro de la construcción y desarrollo de su ser y de la adquisición de nuevos aprendizajes y conocimientos, que ayudarán en el transcurrir de sus vida y las haría personas capaces de crear e imaginar un mundo diferente y mejor para el beneficio de todos, como algunos de los autores planteados lo refieren.

Búsqueda investigativa

Objetivo general

Analizar las diferentes formas como la creatividad fortalece el reconocimiento de sí, en niños de tres a cinco años de edad, a partir de las mediaciones dadas por los agentes educativos en primera infancia.

Objetivos específicos

- Caracterizar las acciones y actividades que propone el agente educativo de primera infancia, para la potencialización de la creatividad en los niños.
- Leer el efecto de estas prácticas en el desarrollo de la individuación y el reconocimiento de sí de niños y niñas en el ciclo de preescolar.

Metodología

El método asumido en el presente estudio fue el estudio de caso. En el marco de las investigaciones cualitativas, el estudio de caso se entiende como

(...) un enfoque de investigación desde el paradigma cualitativo-interpretativo que implica descripción, explicación y juicio respecto a la unidad de análisis. Se concibe el proceso de investigación del estudio de caso de manera inductiva e identifica el conjunto de principios ontológicos, axiológicos, epistemológicos, metodológicos y retóricos que lo caracterizan y orientan. (Ceballos, citado por Durán, 2012, p. 128)

La pertinencia de esta elección se articuló en función del objeto de estudio hermenéutico-interpretativo que se quiso asumir, en aras de la comprensión que los sujetos partícipes de la investigación: niños y agentes educativos de educación inicial, sobre la base de que en sus praxis y discursos develan sus formas de pensamiento e intenciones sobre la manera de entender la actividad creadora en la oferta educativa que recrean a los niños y niñas. Se parte en este sentido, de la presunción de que cada agente educativo porta una historia singular y única para situarse frente a su función de comunicación y transmisión del capital cultural creativo.

Sujetos

Cuatro agentes educativos que imparten clases dirigidas a los niveles de prejardín y jardín, cada uno de los 30 niños cuyas edades están entre los tres y los cinco años.

Las edades de los agentes educativos oscilan entre los 27 y los 49 años, y su tiempo de permanencia en la institución está entre los cinco y los diez años.

Técnicas e instrumentos

Para dar cumplimiento a los propósitos planteados, se delimitaron como técnica e instrumentos de la investigación la observación participante y la entrevista semiestructurada. En relación a la observación participante y sobre la base de que parte importante de la aproximación al fenómeno de estudio es el estudio de las praxis de los agentes educativos, se tomaron entre ocho y nueve registros de aula de cada agente educativa en el marco del desarrollo de las clases. Se asumió la observación participante porque en el marco del desarrollo de la clase el investigador puede interpelar, preguntar o intervenir para precisar o apuntalar asuntos relevantes al objeto de estudio en cuestión.

Se hizo uso de entrevistas semiestructuradas debido a que permiten dar un mayor abordaje a las temáticas tratadas durante las observaciones y precisar sobre conceptos claves (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Procedimiento

En un primer momento se hizo un barrido de búsqueda bibliográfica en relación con la creatividad, la influencia de la cultura para la construcción de creatividad y el concepto de infancia y su relación con la escuela, con la intención de dar un abordaje a lo que se indagado alrededor del objeto de estudio, para brindar una idea de qué sería lo diferente y lo innovador que se va a proponer para la investigación, abarcando con ello documentos tipo *papers*, y artículos resultado de investigación, revisión y reflexión.

En un segundo momento, se organiza la información encontrada, lo que brindaría una mirada más amplia de la problemática por tratar, y de la creatividad y su papel en la educación y la infancia. Posteriormente, en un tercer momento se delimitó el diseño metodológico cualitativo hermenéutico-interpretativo para la presente investigación, en la que se llevaron a cabo 17 observaciones en los salones de prejardín y jardín y tres entrevistas semiestructuradas, que permitirían dar cuenta de los diferentes tópicos alrededor de los objetivos planteados al inicio del artículo. En un cuarto momento se hizo el análisis de la información alrededor de tres categorías de análisis: la creatividad y la imaginación en los niños; el rol de los agentes educativos en relación con la creatividad en los

niños, y la creatividad como construcción de subjetividad y reconocimiento de sí. Estas categorías surgen a partir de las observaciones realizadas.

Las categorías de análisis

Para la sustentación de estas categorías de análisis, se retoma lo postulado por Vigotsky (1930), quien manifiesta que no puede existir creatividad sin hablar de la imaginación como base de la actividad creadora, en la cual se combinan aspectos como el medio cultural y social que le es proporcionado por un otro para quien esto es relevante. En este punto se tienen en cuenta la escuela y los agentes educativos con los cuales los niños tienden a pasar gran parte de su tiempo. El otro tiene un papel prioritario en la relación que construye el niño con su entorno y la forma de interactuar y puede hacer uso de él. Es así como "(...) el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño, pasa a través de otra persona" (Vigotsky, 2000, p. 56).

Estas categorías se delimitaron a partir de lo encontrado alrededor del objetivo de la investigación durante las observaciones, lo que permitió un abordaje amplio de los objetivos planteados, el cual abarca de una manera clara y detallada, cómo se da la creatividad en los niños, cuáles son los procesos alrededor de ella, cuál es la influencia que tienen los agentes educativos en esta creatividad, y sobre todo, cómo esto aporta a la construcción de la subjetividad y al reconocimiento de sí del niño.

Creatividad e imaginación en los niños

En relación con esta categoría, Vigotsky (1930) plantea que en la actividad creadora se deben tener en cuenta tres puntos. En un primer instante, se necesitan las experiencias previas de las cuales el niño parte para crear. De igual forma, en este momento se necesitan imágenes de aquellas experiencias o situaciones que le han sido significativas, y por último, refiere que es determinante para que se dé la creatividad tener en cuenta el entorno y las condiciones que este le provee para su creatividad.

Las condiciones objetivas, sociales y las experiencias adquiridas por la persona, contribuyen al desarrollo de una capacidad creadora, reproductora y perceptiva en el sujeto, lo que lleva a pensar una condición humana que no se limita a reproducir experiencias y significados, sino que a partir de ellas puede crear nuevas posibilidades, nuevos significados y posibles soluciones frente a

un problema que compete al individuo o a la sociedad misma, transformando con ello una realidad objetiva en algo novedoso (Pacífico y Pacífico, 2015). “El proceso creador, entonces, se convierte en un proceso asociativo de la agrupación de los elementos disociados y modificados” (Matos, Pineda y Vásquez, 2010, p. 16).

Lo anterior no consiste en pensar la creatividad como una reproducción de las experiencias, sino que es a través de su capacidad de crear e imaginar nuevas realidades, que el niño es capaz de combinarlas y transformarlas para sí, tomando relevancia todas aquellas experiencias que adquirieron un significado simbólico para él.

Por otro lado, Vigotsky (1930) y Matos, Pineda y Vásquez (2010), refieren que el juego es una de las actividades más frecuentes en la infancia. En él se evidencian con mayor claridad los procesos creativos de los niños y gracias a él pueden traer sus experiencias, modificarlas, combinarlas y darles un nuevo sentido. El dibujo en los niños se manifiesta de forma espontánea y libre, sin necesidad de ser estimulados por otro.

El juego es considerado también una forma de expresión de la creatividad, debido a que en él los niños reproducen y plasman lo que ven y oyen y las situaciones por las que pasan, de forma creativa y con la idea de que sus actividades no consisten en reproducir e imitar escenas de su vida, sino en reelaborarlas y resignificarlas para construir nuevas realidades que van de la mano a sus necesidades. Vigotsky (1930), manifiesta que en el juego los niños muestran “la más auténtica y verdadera creación” (p. 4).

Matos, Pineda y Vásquez (2010) afirman que la creatividad puede darse en tres áreas del ámbito artístico: las artes plásticas, las artes escénicas y las artes musicales. Prevalece la idea de que la importancia de esta actividad creadora no reside en la obra artística o en el producto, sino en el proceso por el cual se llegó a ella. “Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, los creadores, que se ejercitan en la inventiva creadora, en su materialización” (Vigotsky, 1930, p. 37).

En concordancia con lo anterior, dentro de esta categoría se pretende analizar las producciones de los niños que parten de la creación de una situación, a saber, juego, movimiento y producciones espontáneas e intencionadas, en el marco de las actividades propuestas por los agentes educativos. Por consiguiente, se abarca

esta categoría a partir de los juegos, los dibujos y las expresiones artísticas (artes plásticas, escénicas y musicales), realizadas por los niños de primera infancia.

Rol del agente educativo en la creatividad de los niños

De lo anterior se puede tomar una fracción para la sustentación de esta segunda categoría, a partir de la idea de que para que el niño pueda crear e imaginar, es pertinente generarle en su entorno los elementos básicos para su creatividad, lo que Vigotsky denomina las experiencias previas.

Se parte de lo postulado por Elichiry y Regatky (2010), que refieren que el trabajo en educación no solo requiere tener conocimiento en ciencias, matemáticas y en lo tocante a los contextos sociales e históricos, sino también en otros ámbitos que competen al aprendizaje, como una forma de desarrollo humano tanto a nivel individual como cultural. Al respecto, Arañó (1994), frente al hecho de que la educación se piensa como una oferta de consumo y demanda, expresa que mientras se tenga este pensamiento no tendrán mayor importancia otras formas de expresión de la vida humana, pues lo que se produce en la educación es una enseñanza que se basa en una comprensión adulta y de esta forma se toma a los niños como aquellas personas que se preparan para la vida adulta y que siempre están en constante apuro por crecer, dejando con ello de lado los juegos, la exploración, la creatividad y la imaginación.

Vigotsky (1930) refiere la importancia de conservar las experiencias para cada aspecto de la vida del individuo, como una forma de conocer el mundo que lo rodea y potencializar la creatividad. Por ejemplo, los niños en sus juegos no solo se quedan en el recordar y plasmar en ellos sus experiencias vividas, sino que las reelaboran y a partir de ellas construyen nuevas realidades acordes con sus necesidades.

Por lo anterior, se considera pertinente abarcar y analizar el rol de los agentes educativos de un centro de desarrollo infantil, a cargo de un salón de prejardín y uno de jardín, con énfasis en el análisis de las mediaciones semióticas e instrumentales (herramientas simbólicas y materiales, respectivamente), así como en los acompañamientos, los espacios que brindan y el reconocimiento que tienen de la actividad creativa en los niños (es decir, si logran leer las producciones como producciones que despliegan el desarrollo de la creatividad en los niños). Estas mediaciones y acompañamientos pueden “leerse” a través del discurso de los agentes educativos, en el marco de las actividades que proponen a los niños y en las producciones que de ellas se derivan.

La creatividad como construcción de subjetividad y reconocimiento de sí

La sustentación de esta categoría, se fundamentó en lo planteado por Sarlé, Ivaldi y Hernández (2014), quienes manifiestan que a partir de la libertad de expresión, el sujeto es capaz de construir su subjetividad, tomar autonomía y desarrollar interés, capacidades, pensamientos y sentimientos que lo llevarán a actuar y sentirse frente a determinada situación en la que se vean involucradas sus relaciones sociales, familiares y consigo mismo. En este punto, el sujeto retoma la creatividad como un medio para expresar y recrear de manera libre y espontánea aquellas vivencias significativas. Por el contrario, si el ser humano no fuera capaz de crear a partir de sus experiencias, estaría suscrito a un ámbito de limitaciones y sería incapaz de afrontar nuevos cambios y acontecimientos en su vida (Vigotsky, 1930).

Por otro lado, Rousseau resalta el papel de la sensibilidad frente a las experiencias, como principal promotora de la subjetividad en los niños. La concibe como el principio de toda creación que a su vez debe partir de una interrelación con el mundo en el cual se encuentra inmersa la persona. Se trata de un “objetivo-sensitivo” en el que el cuerpo juega un papel fundamental como receptor de lo que percibe, toca y siente (Runge, 2002). Sensibilidad que, a su vez, es aportada por la creatividad y en ella se ven los aspectos captados por el sujeto que crea e imagina a partir de la significación de sus propias experiencias y su reelaboración y proyección.

De esta manera, es preciso hacer un análisis de las experiencias obtenidas y las relaciones construidas en ellas, para brindar una mayor comprensión acerca del mundo que lo rodea, de sus gustos e intereses, de sus motivaciones y emociones (Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014). De igual forma, para Leggett (2017) la creatividad permite al niño orientar de cierta manera su vida y las decisiones que va a tomar, al brindarle las herramientas necesarias para inscribirse dentro de una sociedad cambiante y sobre la cual debe actuar.

De igual forma, Villalobos (2006; 2009), refiere que para que se dé un reconocimiento de sí en el niño, se debe generar un reconocimiento por parte de un otro (familia, agente educativos o sociedad), que sea capaz de ver, de leer al infante y devolverle un reflejo de su mira, sirviendo así como referente de sentido frente a lo acontece con el niño. La manera como se dirigen a él las personas que lo rodean y las sensaciones y percepciones que puedan obtener

de sus experiencias, desempeñan un papel fundamental en la construcción del reconocimiento de sí.

Es de esta manera que la creatividad forma parte de la construcción de la subjetividad en el niño y del reconocimiento de sí gracias a su capacidad reorganizadora, por medio de la cual el sujeto puede otorgar un nuevo sentido a su vida y a sus experiencias. Este proceso se divide en dos partes. Primero, se debe dar una interiorización de la realidad y una apropiación de ella mediante un ejercicio plástico y luego pasar a hacerla parte de sí a través de una integración (Acaso, 2000).

Sobre la base del gran valor de la construcción y reconstrucción de la vida misma y su sentido, que brinda la creatividad como ente reorganizador dentro de la infancia, se considera pertinente un abordaje de cómo la creatividad influye la construcción de la subjetividad y el reconocimiento de sí en los niños de educación inicial, debido a que el niño dentro no solo recrea experiencias previas, sino que es capaz de hacer una reelaboración que le permite crear nuevas realidades acordes con sus necesidades, gustos y sentidos.

Resultados

Para los resultados y su análisis, se hizo uso de las categorías anteriormente delimitadas, base sobre la cual se da desarrollo a lo encontrado por las observaciones y las entrevistas semiestructuradas. Para el análisis, se toman apartados de las observaciones y las entrevistas en las que se utilizan símbolos para representar a los agentes educativos (M), a los niños (N),²⁶ a la observadora (V), y unas letras claves para diferenciar los grados, prejardín (Pr) y jardín (J). Se asigna un número a cada una de las secciones.

Caso 1 (Pr)

El caso está en relación con lo observado en el salón de prejardín. En él se observaron las distintas prácticas de los dos agentes educativos a cargo y a los niños de edades entre los tres y los cuatro años. Durante las observaciones se evidenció una gran capacidad en los niños para crear e imaginar actividades y

26. En casos en los cuales durante la observación o un mismo momento se encuentren en diálogo varios niños se procede a asignar la denominación N y un número que permite diferenciar que se trata de distintos niños.

sesiones. En muchas ocasiones no fue necesaria la intervención de los agentes educativos para dar despliegue a la creatividad.

Creatividad e imaginación

Dentro de las observaciones se pueden identificar momentos en los cuales los niños hacen uso de su creatividad e imaginación y recrean y reconstruyen aspectos y sucesos de su vida, haciendo uso de los distintos elementos proporcionados por el entorno. Es así el caso que dentro de sus juegos, dibujos, bailes, cantos y diálogos, van poniendo parte de las construcciones y del legado cultural que se les ha ofrecido. En sus juegos, se encontró solo una vez cuando el agente educativo intervino como facilitador del espacio y de juguetes para el juego del niño. Por otro lado, se encontró que los niños de prejardín hacían uso de cualquier momento o espacio libre para poder jugar.

En sus juegos, los niños podían reconstruir y combinar sus experiencias previas, resignificarlas y plasmarlas de una forma creativa, de modo que el niño hace uso de los objetos de su entorno y los transforma en algo que va más allá de su uso convencional. Por ejemplo, la silla, que en una de las secciones hizo parte del juego de un par de niñas, quienes se encontraban sentadas en sillas de tal manera que hicieran alusión de estar en una moto. Las niñas mueven la silla y a su vez hacen sonidos de moto y movimientos que imitaban estar pasando por una calle en mal estado.

En su juego no usan un lenguaje verbal, pero sí se evidencia una comunicación que nace de lo corporal, de esa conexión de poder seguir al otro a través de su expresión, de la lectura que hace de su accionar y proponer, a partir de ello y su creatividad, movimientos y sonidos alusivos al uso dado a la silla en el momento. Se permiten así entrar en el mundo de lo simbólico, como manifiesta Sarlé (2011), en el que prevalece un sentido dado por el niño influenciado por sus experiencias previas con el objeto y los objetos que transforma. Es así que, para que se dé la creatividad, es preciso tener un conocimiento previo sobre aquello de lo cual se parte para producir una creación, sobre la base de conocimiento claro de lo que es cada cosa y así tener un dominio sobre ella.

Por otro lado, se tienen juegos que van combinados no solo con juguetes, sino también con narraciones cantadas, proporcionadas por su inscripción en la cultura. En un juego propuesto por diferentes niñas, se observa lo siguiente:

Pr-N1. —Juguemos.

Pr-V. —Bueno. Empecemos a jugar. ¿Cómo es?

Pr-N1. [Extiende sus brazos para dar a entender que se va a jugar a las pal-madas]. —Yo me casé con un delincuente que tenía piojos hasta la frente. Yo se los quite con agua salada y zumo de limón, sal, sal, ojitos de tortuga, pichón, pichón.

Pr-N.1 —Vea, juguemos esto, vea.

Pr-V. —Bueno, juguemos.

Pr5-N1. (Chocan las palmas). —Gelatina de cereza, me invitaron a una fiesta y a esa fiesta vino un chico y ese chico me besó. Yo le dije descarado, a su madre vieja loca, a su padre borrachín a su hermana callejera y a su hermano el pendejo

Pr-N2. —Ahora. Yo quiero.

Pr-V. —Bueno. Juguemos.

Pr-N2. —En la calle, lle, lle... veinticuatro, tro, tro... ha habido, do, do... un asesinato to, to, una vieja-ja-ja, mató a un gato, to, to, con la punta, ta, ta...del zapato to, to. Pobre vieja, ja, ja, pobre gato, to, to, pobre punta, ta, ta, del zapato, to, to.

Pr-N3. —Profe, venga.

Pr-V. —Bueno.

Pr-N3. —La vaca lola, la vaca lola tiene cabeza y tiene cola y hace mu.

Sarlé (2011), manifiesta que el juego no consiste en alcanzar un fin o un objetivo determinados. Es un juego en el que se le permite al observador, leer y comprender las diferentes formas como el niño se aproxima al mundo y sale de él, para comprenderlo y apropiarse de aquello que se le ha proporcionado. Durante este encuentro, se ve que cada niña presenta varias canciones para jugar, cada una cargada de historia y experiencias previas que le han permitido evocar aquellas canciones que fueron significativas para ella. La creatividad se nota, por ejemplo, en la niña N5, que introduce parte de una ronda infantil al juego del momento, permitiendo con ello entrar a un juego colectivo a partir de su propia propuesta.

De igual forma, se encuentra un juego que parte del orden simbólico y en el que se refleja uno de los acontecimientos de la vida cotidiana. Tal es el caso de una niña que carga a un niño un poco más pequeño que ella y en ese momento hacía sonidos de arrullo y lo mecía, todo acompañado de pequeñas y suaves palmadas. Si bien es una representación de la vida adulta, la niña logra traerla a su juego y la reelabora de forma creativa poniendo parte de sí en él. Transmite al niño una acogida, una protección, pues es uno de los más pequeños. Se sigue en este punto lo expuesto por Vigotsky (1930), en relación con que las impresiones y elementos proporcionados por el entorno no se quedan inmóviles, sino que se mueven y se transforman y sobre ellos se parte para la reelaboración “(...) bajo la influencia de factores internos” (p. 12).

Otra forma que evidencia creatividad en este nivel de educación es el dibujo, una de las actividades que no necesita de un otro que lo motive. Ello se refleja en el hecho de que durante los encuentros en el salón, los niños, al ver el cuaderno que llevaba, pedían que se les permitiera dibujar. Tal es el caso de un niño, quien al darle una hoja y un lápiz, dibuja espontáneamente y comienza a relatar lo que acontece en su dibujo. Describe cada uno de los componentes que lo conforman. “El niño representa un personaje y compone el texto correspondiente a ese papel” (Vigotsky, 1930, p. 34). De esta manera, le da vida y sentido a aquello que está dibujando:

Pr-N1. —Esto es una escalera, esto es una carrera, esto es una paloma, esto es una tortuga está en la carrera, esta es una escalera, para que pueda subir allá.

Por otro lado, se encuentra que en las actividades que impliquen dibujar, los agentes educativos dan una consigna con la intención de que los niños la realicen tal cual es referida. Sin embargo, en sus dibujos los niños son capaces de salirse de esta prescripción y proceden a hacer un dibujo que refleja su libertad expresiva.²⁷ Veamos el siguiente registro.

Consigna de la agente educativa:

Pr-M. —Niños. Ahora les voy a pasar una hoja. Ustedes van a dibujar en ella a su mejor amigo. Mírenlo como es, ¿no? Usted va visualizado a su amigo.

27. Es la actitud y capacidad del individuo para plasmar una idea, un concepto, de manera libre (Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014, p. 63).

Resultado de los dibujos de los niños:

Pr-N1. —Voy hacer una carita feliz.

Pr-N2. —¿Puedo dibujar unas orejas?

Pr-N3. —Estoy dibujando un loco. Él tiene un martillo y golpea la cabeza.

Pr-N4. —Dibujé un banano, profesora.

En este punto y adentrándonos un poco más en lo que es la segunda categoría, el agente educativo, a partir de su consigna, permite a los niños traer al momento, imágenes y recuerdos de lo que es para ellos su mejor amigo. Si bien la intención del agente era generar en los niños la posibilidad de que construyeran una figura humana, ellos se salen de esta consigna y elaboran, de manera creativa, aquellas figuras, objetos o personas significativos para su ser. Cada niño hace una creación diferente y elige los colores que para ellos concuerdan con lo que desean plasmar.

Al promover a través del dibujo la expresividad y reconstrucción de sus vivencias, gustos, temores y deseos, se genera un proceso de simbolización y externalización de sus experiencias previas.

Por otro lado, hay actividades acompañadas de un tambor que es tocado por el agente educativo y en ocasiones por uno de los niños. Prevalecen la música, el canto, las rondas infantiles y el baile en este tipo de actividades, en las cuales, como se intentará mostrar a continuación, se manifiesta la creatividad, pero no de una forma tangible como en el dibujo y el juego.

Pr-M. —Toca tambor.

Pr-M. —Alto ahí.

Pr-N. —Que pasó.

Pr-M. —El capitán ordena.

Pr-N. —Qué ordena.

Pr-M. —Que todos los niños griten.

Pr-N. ¡Ehhh! (grito).

Pr-M. —Toca el tambor.

Este tipo de actividades le permiten al niño expresarse de diferentes maneras y generar, a partir del grito y del canto, una libertad de expresión que lo llevan a la forma creativa, en la que cada uno expresa de una forma particular según lo que aflora y acontece en su momento, cuando —en relación con lo manifestado por Vigotsky (1930)— “(...) la base psicológica del arte musical radica, precisamente, en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador” (p. 9).

De igual forma, se encontraron momentos en los cuales los agentes educativos tocaban el tambor sin decir nada a los niños, momento en el cual solo el sonido de la música, las imágenes, los recuerdos y las vivencias se reunían en los niños para generar en ellos bailes, cantos y risas. Ello permite que el infante tome conciencia de sí y del momento que lo induce a recrear aquellas experiencias alusivas al movimiento, al baile y a la música, todas ellas pertinentes para la creación de nuevos movimientos y expresividades.

Rol del agente educativo en la creatividad

Se encuentra que el agente educativo cumple un papel fundamental en la creatividad del niño, debido a que da paso a esta capacidad a través de mediaciones dadas a partir de herramientas simbólicas y de materiales evidenciados en sus discursos verbales y no verbales.

En cuanto a las herramientas simbólicas, se encuentra que son aquellas que los agentes educativos han tomado sobre la base de lo que la cultura les ha brindado y de sus propias experiencias e historias de vida. Es así como el uso del tambor como una herramienta que parte de lo material, se toma a partir de lo simbólico y se transmite un lenguaje sonoro que parte de lo significativo del objeto y la música que provoca. Uno de los agentes educativos manifiesta:

La música va en la sangre y desde mis antepasados, de mis papás, por ejemplo, es la música de la costa Pacífica. Con ellos [los niños], hemos hecho muchos trabajos con eso, con la música folclórica y las canciones. Otra cosa son los mitos, los cuentos (...) Yo me acuerdo que mi abuelo se sentaba con nosotros y nos narraba historias. Entonces, eso también. Yo soy buena y me encanta narrar. Yo tomé eso de él. (Pr)

Parte de lo que se pone en juego en la creatividad en los niños son los elementos culturales, los cuales le son otorgados por otro y el infante se apropia de

ellos para hacer uso de su imaginación y recrearlos a través de un lenguaje que no solo parte de lo verbal, sino también de lo corporal. El cuerpo y los sonidos van creando movimientos, imágenes, sensaciones y nuevas formas de ver y percibir la vida, que van construyendo bases no solo para crear e imaginar nuevas posibilidades, sino también para aportar a la construcción de una subjetividad que parte del reconocimiento del otro y del sujeto mismo.

Otro momento que se considera clave para dar paso a la imaginación y a la construcción de subjetividad, es el ofrecimiento que brinda la maestra a través de la palabra o de un abrazo envolvente que va no se queda en el acto mismo de unir los cuerpos, sino que lo trasciende y junto a la palabra permite a los niños imaginar y recrear vivencias significativas alrededor del afecto de sus padres, como se muestra en el siguiente apartado.

Pr-M. —Cierren los ojos e imaginen qué es el amor y qué es la amistad.

Pr-M. —Recuerden que toda expresión de cariño es amor. Hoy ustedes se van a sentir amados porque aquí somos amigos y esa amistad está llena de amor.

Pr-M. —Mientras se les da el masaje, se les va a leer una carta de amor que les mandaron sus familias y van a ver cuán importante son ustedes para ellos.

A través de este acto el agente educativo puede permitir a los niños adentrarse en el mundo de lo imaginario, donde si bien sus padres no están con ellos de forma física, sí los tienen a su lado, en sus pensamientos. Pero más importante aún, es el significado que el agente quiere transmitir a través de la actividad, que si bien está propuesta según un objetivo académico, va mucho más allá, pues el agente es capaz de poner parte de su subjetividad en el otro y transmitirla.

En casa el niño es querido. Quizás nosotros, a veces los de raza negra, somos poco expresivos por nuestra cultura. Uno casi no dice “te amo”. Entonces, se trata de fortalecer esa parte. Eso quisimos hoy con lo de la relajación (...) Pero era darles a entender a los niños que ellos sí son amados, tanto aquí, en el CDI, como en su casa. Y se buscó unir esos dos momentos: la lectura de las cartas de sus familias y el momento del abrazo aquí en el CDI. Se quiso articular las dos cosas en un solo momento. (Pr)

De esta forma, se ve de qué manera el agente educativo está concibiendo al niño y cómo desde ese punto logra tratarlo y reconocer en él un sujeto al que se debe acompañar y reforzar, en este caso, los vínculos de afecto que quizás no son contruidos en sus hogares. Igualmente, hace que el niño, a través de este

acto, construya y reconstruya experiencias, emociones y sensaciones distintas para cada uno.

Para los agentes educativos la creatividad es percibida como algo innovador que puede partir de la unión de diferentes elementos. Es transformar algo que era nada, en algo que lo es todo para el niño. Se enfocan en la combinación de formas, colores, objetos y materiales.

Un simple acetato o un papel y el niño empezar a juntar, a mezclar colores a darles formas. Es algo que tienen en su imaginación y al plasmarlo en papel con color es cuando uno ve la creatividad. (...). Por lo menos, esto es arte y creatividad. Poder coger la pintura. Uno simplemente les explica y les da los materiales y ellos hacen lo demás. Por ejemplo, él hizo esto y tomó los colores, los escogió, los mezcló y le salió eso. (Pr)

En concordancia con lo anterior, se evidencian dos cosas: La primera, que el agente educativo logra reconocer que sí hay imaginación en los niños que parte de la combinación de algo que es imaginado y pensado por él. Por otro lado, se encuentra que el agente juega su papel en la creatividad de los niños como que portador de mediaciones que parten de los materiales y de la asignación de una consigna, y no toman en cuenta las mediaciones que hasta el momento se han presentado como simbólicas.

De igual forma, se encuentra que los agentes educativos también dan instrucciones que reprimen u obstaculiza la capacidad creadora de los niños que en este momento de la vida no se hace consciente, pero que es necesario fortalecer.

Pr-M. —¿Quién me quiere decir que es la amistad? ¿Quién sabe qué es la amistad?

Pr-N1. —El corazón.

Pr-M. —¿El corazón? Y se dice que el corazón es el...

Pr-N. —Rojo. Es cielo.

Pr-N1. —El cielo es azul...

Pr-M. —No. ¿Quién sabe qué es la amistad?

Son actividades guiadas por un conducto formativo en el cual lo importante es responder de forma adecuada a lo establecido, dejando así de lado lo que pueda surgir en el niño de forma creativa. Es decir, su palabra y sus ideas.

La creatividad como construcción de subjetividad y reconocimiento de sí

En las distintas secciones se observa cómo los niños, a través de la creatividad, logran reorganizar de diferentes maneras sus vidas y experiencias. De igual forma, se evidencia cómo se vuelven sensibles ante lo que acontece a su alrededor, en lo cual tienen gran influencia las mediaciones dadas por el agente educativo. Los niños logran organizar de manera creativa, aquello que él enlaza con la actividad propuesta. Es el caso del siguiente apartado, tomado de una de las observaciones:

Pr-M. —Se van a sentar así, una enfrente de la otra y van a dialogar y me van a mostrar qué es la amistad.

Esta consigna dio paso a que los niños expresaran de diferentes formas, y haciendo uso de su creatividad e imaginación, lo que es para ellos la amistad. La representaron mediante los abrazos, tomarse de las manos, cantando la canción enseñada por el agente educativo y jugando. De esta manera, la actividad —con su intención de reconocimiento de lo aprendido— sirvió de pauta para permitir a los niños ser capaces de reorganizar y poner fuera de sí aquello que se les ha brindado no solo en las clases, sino también por sus experiencias vividas, dándoles así un nuevo sentido.

Pr-M. —Ustedes, ¿que están haciendo?

Pr-N1. —Jugando.

Pr-M. —¿Uno con quien juega? Con la amistad. Eso me gusta.

De igual forma, juega un papel fundamental el hecho de que el agente educativo logre reconocer y hacer una devolución de lo que ellos están haciendo, lo que fortalece en el niño la posibilidad de seguir alentando su libertad de expresión de manera creativa.

Por otro lado, se encuentra que los niños, durante la producción de la creatividad, muestran constantemente la necesidad de que sus creaciones sean reconocidas y aprobadas por otro, en especial el agente educativo, quien, en este caso, cumple un papel de reflejo y espejo (Villalobos, 2006) ante las producciones de los niños.

Pr- N1. —Profe, profe (muestra su dibujo).

Pr-M. —Muy bien.

Pr-N2. —Profe, mire mi serpiente. Mire mi serpiente.

Pr-M. —Muy bonita.

Pr-N3. —Profe, mire lo que dibujé.

Pr-M. —¿Qué dibujaste?

Pr-N3. —Una cereza.

Por otro lado, se encuentra que muchos de estos llamados de los niños a ser reconocidos, pasan hacer obviados, que pone de relieve el tema planteado para la clase.

Pr-M. —Entonces, vean. ¿Por qué me dicen ustedes qué la amistad?

Pr-N1. —Profe, profe. Mi mamá me va a comprar unas sandalias.

Pr-M. —Sí, sí. A usted siempre le van a comprar algo. Dígame algo de la amistad. ¿Qué es la amistad?

Pr-N1. —Profe, de papito Dios.

Pr-M. —¡Ah! O sea que ustedes me están diciendo que la amistad es de Jesús, que la amistad, más que todo, es con Él.

Caso 2 (J)

El presente caso corresponde al salón de jardín, en el cual se observó a dos agentes educativos, cuyas edades corresponden 27 y 29 años y a 33 niños entre los cuatro y los cinco años. Durante las sesiones, se observa que la creatividad en estos niños se ve un poco más en relación al caso de prejardín, gracias a las mediaciones proporcionadas por los agentes educativos.

Creatividad e imaginación

Dentro de este grupo se encuentra una mayor restricción al niño frente a la capacidad de crear e imaginar. No se halla de manera marcada, una creatividad que parta de la libertad de expresión; es decir, esa capacidad de crear e imaginar se encuentra más regida por las mediaciones hechas por los agentes educativos.

Esto se observa en los momentos en los que no se les plantea una actividad o se les brinda el espacio para hacerla. En su mayoría, los niños permanecen sentados y algunos de ellos juegan en sus asientos o hablan.

En los juegos propuestos por los niños se encuentra que estos están muy ligados a sus ambientes culturales y sociales y sobre ellos resignifican sus vidas al otorgarles nuevos sentidos. En uno de los días de observación se encontró a los niños jugando alrededor del salón. En este espacio se evidenciaron diferentes tipos de juegos. Una de las niñas muestra al agente educativo una ficha de madera y dice que este es su celular. Posteriormente, la ficha es utilizada por la niña en de su juego con su uso novedoso. De esta manera, se considera que no todos los elementos pueden tener igual significado y referente para cada persona, y son su forma, su textura, su experiencia con el objeto y la situación en la que se encuentre, lo que determina su uso.

Otro caso es el juego de dos niñas, las cuales se encuentran armando una fiesta. En su juego se asignan roles (tía y mamá) muy propios de su cultura, en la cual se ve de manera más presente, la figura materna. Para su juego, las niñas hacen uso de materiales como una ficha de madera que la usan como celular y fichas lego para la creación de un pastel. Se necesitan pocos elementos o materiales para dar rienda suelta a la imaginación.

J-N1. —Hay que hacer los preparativos de la fiesta.

J-N2. —Sí, y hay que llamar al papá para que traiga las cosas de la fiesta.

J-N1. —Llámelo usted. Dígle que traiga los platos y los vasos.

J-N2. —Hola, papá. Papá, ¿puedes traer las cosas para la fiesta que estamos preparando? Mi mamá dice que traiga platos y vasos.

J-N1. —Sí, y la gaseosa. ¡Ah! Y las estrellas para el pastel.

En este momento, aunque no se encuentra un padre de manera presente, las niñas logran traerlo al juego través de su imaginación y creación. “Los niños inventan y se imaginan todo de lo que hablan” (Vygotsky, 1930, p. 34). En este caso hacen uso de un utensilio convencional como si fuera un celular. De igual manera, dentro de su juego hacen un pastel con fichas lego.

J-V. —¿Qué estás haciendo?

J-N1.—Estoy haciendo la crema del pastel para la fiesta.

J-V. —¿De qué sabor la estás haciendo?

J-N1. —De los colores.

En este punto se puede ver cómo la niña hace uso de los elementos proporcionados, que van desde la transformación de las fichas en pastel, hasta el sabor de la crema, que es de colores. Esto último remite a los aprendizajes adquiridos en el salón de clase donde vienen trabajando los colores.

En esto consiste la creatividad. Ella da paso a la combinación de un objeto y una situación según la necesidad del niño y brinda la oportunidad para crear nuevas realidades a partir de lo ya establecido. Es decir, se apropia de los elementos, signos y situaciones del momento, para de esta manera ver cómo la actividad creadora se convierte en un proceso asociativo que agrupa elementos disociados y modificados.

En relación con los dibujos, se encontró un espacio en el cual el agente educativo proponía una actividad anudada al tema que se estaba tratando. Le pide a cada niña que diga su color favorito y de esta manera asignarle uno. En este punto, los niños empiezan a dibujar los personajes de sus programas favoritos, así como figuras geométricas y a sus familias y animales. No los reproducen de forma exacta, sino que combinan colores, formas y narraciones, como lo expone Vygotsky (1930): “Su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él” (p. 14). En este punto, los niños toman el dibujo no como una forma de libre expresión, sino como algo que forma parte de la satisfacción de demandas educativas, y a diferencia de los de pre jardín, se mantienen dentro de lo que se les pide hacer.

En cuanto a las expresiones artísticas, se nota una mayor prevalencia por las canciones y rondas infantiles, que le permiten al niño, en este ciclo escolar, dejar en libertad su creatividad.

J, M y N. —Ha salido N con una chuspa de aire. Que lo baile, que lo baile y si no lo baila le doy con la chuspa de aire. Salga usted, que lo quiero ver bailar, bailar y gozar con la chuspa de aire (J).

Las rondas infantiles son otra mediación que les permiten crear a los niños. Si bien la creatividad no se ve evidenciada en un producto como el dibujo o el juego, sí se ve a través de la particularidad de cada uno de los movimientos, emociones y sensaciones que acontecen en el baile y el canto.

Otro ejemplo son las canciones acompañadas de diferentes pausas, durante las cuales los niños deben hacer varias representaciones.

J, M y N. —Uy, uy, aguacerito. ¿Por qué me quieres mojar, sabiendo que soy tan pobre y no tengo con qué mudar? La camisa que tenía me la echaron a lavar.

J-M. —Alto ahí.

J-N. —¿Qué pasó?

J-M. —Alto ahí.

J-N. —¿Qué pasó?

J-M. —El aguacerito manda. El capitán manda que todos los niños y las niñas den un fuerte grito.

J-N. ¡Ah! (Gritan).

A través de estas actividades los niños recrean las emociones y las expresen de manera creativa. Cada niño aporta algo de su subjetividad con su expresión. En este punto se advierte lo manifestado por Vygotsky (1930), en el sentido de que la creatividad no solo se encuentra dentro un hecho histórico, en el gran músico o artista, sino en todo aquel que es capaz de imaginar, combinar, reelaborar, modificar y crear algo nuevo. Por consiguiente, se concibe este tipo de actividad como una forma de expresión de la creatividad.

Rol del agente educativo en la creatividad de los niños

En el caso de jardín, se encuentra que los agentes educativos utilizan recursos a partir de su propia subjetividad, para de esta manera servir a los niños como mediadores en el salón de clase. Así, el tambor es tomado como un lenguaje sonoro en distintas actividades, lo cual le permite al niño crear e imaginar a partir de los sonidos del instrumento.

A mí me gusta tocarles mucho el tambor, porque es como la cultura de ellos y de aquí del CDI. Aquí había un grupo de chirimías y yo participaba en ese grupo. Entonces, a partir de ahí empecé a enseñarles a tocar el tambor. (J-M)

Frente a esto, se considera relevante cómo el agente educativo hace uso de su propio saber, el cual va más allá de una determinación propiamente académica y en virtud de ese saber logra transmitir al niño esa cultura que le ha sido asignada.

Me gusta cantarles, porque siento que las canciones también les transmiten aprendizaje. Si por ejemplo, cantamos La chuspa de aire, eso les ayuda tanto a divertirse como a ser autónomos, a ser independientes, a manejar el espacio. Y si les cantamos a ellos la canción Muy buenos días, saben que al llegar a cualquier lugar deben saludar, y si les cantamos la ronda infantil María la cocotera, se les ayuda a manejar su cuerpo, a reconocerse a sí mismos, a integrarse con los compañeros. Entonces, pienso que las rondas infantiles, en cuanto a esta labor, son muy importantes para ellos. (J-M)

De igual forma, mediante observaciones y frente a lo que refiere el agente educativo, se puede ver que aunque son rondas y canciones, tienen el fin de transmitir algo de esos agentes a los niños. Por otro lado, se observa que, a su vez, se rigen por un dictamen académico y curricular.

En algunas capacitaciones nos enseñan, por ejemplo, no buscar rondas infantiles que no estén acordes con lo que se va a hablar durante la semana. Se buscan por internet para la planeación o para la estimulación corporal. Entonces, se busca tanto en internet, como en las capacitaciones que nos dan. (J-M)

De esta manera y a través del discurso del agente educativo, podemos ver desde dónde se está posicionando para las mediaciones necesarias para la creatividad en los niños, y desde qué punto es visto el niño en el salón de clase. Por consiguiente, el agente transmite y brinda los recursos necesarios a los niños a partir de sus propias posibilidades. Esto se ve reflejado en el siguiente apartado, retomado de una de las observaciones:

J-M. —Entonces, en esta hoja vamos a pintar con el color que más nos guste. Pero resulta que esos colores tienen un objeto. Por ejemplo, a mí me gusta el color amarillo. ¿Ustedes saben de qué color es el Sol?

J-N. —Sí. Amarillo.

J-M. —¿De qué color es el Sol?

J-N. —Amarillo.

J-M. —Amarillo. Entonces voy a dibujar en mi hoja un sol grande, grande, grande, porque es de color amarillo.

En este momento, el agente da la consigna de hacer un dibujo y para ello les brinda los materiales necesarios y les da las pautas para que los niños recuerden y traigan a su mente las imágenes, memorias y experiencias que utilizaron para la realización de la consigna. Esta consigna es: “Esos colores tienen un objeto”. (Pr-M). De esta manera, los invita a explorar diversas posibilidades frente a lo que pueden hacer, sin la necesidad de ejercer en ellos una presión y reprimir así su actividad creadora.

J-M. —A ella le gusta el color azul y puede dibujar. ¿Que se podrá hacer?

J-N. —Azul.

J-M. —¿Azul como qué?

J-N. —Frozen.

J-M. —¿Cómo Frozen? ¿A ustedes les gusta mucho Frozen?

J-N. —Sí.

J-M. —Y Frozen tiene el vestido de color azul.

Aquí, el agente educativo reconoce la creatividad del niño, algo esencial para potencializar esa capacidad, además de la imaginación. Se les dice que lo que están haciendo, pensando y diciendo no está mal. Por el contrario, es, precisamente, lo que es y debe ser para el niño. Otro ejemplo de esto se presenta en el siguiente apartado, donde el agente educativo no interfiere, de manera negativa, en la creatividad del niño:

J-M. —¡Ay! Qué sol tan grande y redondo. ¿De qué color es el sol, Sofía?

J-N. —Rojo.

J-M. —Para Sofía el sol es rojo.

La creatividad como potencializadora del reconocimiento de sí

En las observaciones se puede evidenciar que a partir de la creatividad y la relación con los agentes educativos, se van construyendo diferentes bases que son claves para la construcción de subjetividad y el reconocimiento de sí en los niños. Su creatividad es expresada a través de la música, el juego, el dibujo y en relación con el agente educativo, quien logra reconocer y potencializar la

creatividad y la imaginación en cada uno de los infantes. Por otro lado, se logra identificar la lectura que hacen los agentes educativos acerca de la creatividad en el niño.

Los niños en todo momento crean. El crear es como el arte que ellos llevan. Crear es que ellos den a conocer sus historias, creen una historia de vida, se creen ellos mismos. Para mí, el hecho de que ellos creen es el mismo arte, porque ellos en todo momento quieren estar haciendo y uno a veces cae en el error de querer que las cosas queden tal cual como son. Pero lo mínimo para uno es grande para ellos. Entonces, en todo momento sacan figuras, sacan sus rondas, su espacio; crean su descanso, su momento y uno a veces cae en el error de detenerlos. La otra vez les entregamos unos juguetes y ellos empezaron a jugar dizque a tener un bebé. Los niños varones eran los que iban a tener el bebé y eso me causó mucha risa. Les comentaba a mis compañeros que dónde habían visto un papá embarazado y ellos me replicaron que los dejara, pues están en su momento. Pero cuando los niños vieron que yo me estaba riendo, dejaron jugar. Me les acerque y le pregunté a N que qué estaban haciendo, que por qué hacían eso y me me dijo que siempre las mamás eran las embarazadas. O sea, a ellos se les mete algo en la cabeza y empiezan a transformar el momento que quieren vivir. Pienso que ellos tienen su creatividad. (Pr-M)

En este punto se considera importante que los agentes educativos logren reconocer que sí existe una creatividad en los niños y el valor que esta tiene para ellos. De igual forma, de lo mencionado por el agente se rescata el hecho de que reconozca la importancia de dejar ser al niño, sin necesidad de entrar en una situación que presente obstáculos a su creatividad.

Por otro lado, se encuentra un reconocimiento de sí y una construcción de subjetividad en los juegos de los niños, en especial en el ejemplo del apartado de la primera categoría en el que las niñas incluían en su juego escenas de la vida adulta. No obstante, son capaces de reconstruirlas y resignificarlas a partir de la combinación de los elementos simbólicos que se dan alrededor, lo que les permite construir una subjetividad que parte de la cultura y adquirir gustos, creencias, costumbres y tradiciones que van haciendo parte de sí mismas.

Por otro lado, se retoma reconocimiento de sí en los dibujos presentados por los niños. En ellos logran transmitir lo que realmente quieren y sobre la base de las mediaciones dadas por el agente educativo, se les reconoció sus potencialidades, lo cual les permitió construir un reconocimiento de sí en virtud de su dibujo y del agente educativo en relación con la retroalimentación dada.

Discusión de los resultados

Se logra evidenciar, gracias a las observaciones, la forma como los niños hacen uso de las herramientas y recursos brindados por su cultura, su entorno y su contexto, para la producción de su creatividad. Como manifiesta Runge (2002), para el niño los primeros agentes educativos son la experiencia y los sentimientos. Sobre ellos, el niño logra dar sentido a lo realizado y según la situación en la que está, crea e imagina.

De igual forma, se logra ver que el niño sobrepasa las prescripciones y consignas dadas por los agentes educativos, lo que lo convierte en autor de su propia creatividad, tomando así autonomía frente a las situaciones planteadas. Ello los faculta para afrontarlas mediante la imaginación y la creación de nuevas realidades y posibilidades, gracias a la construcción de significados, los cuales son otorgados a cada suceso de su vida.

En relación a la categoría de creatividad, se evidencia que en el grupo de prejardín se da en mayor medida una iniciativa en los niños hacia la creatividad, la imaginación y la exploración, en comparación con los de jardín, quienes se encuentran gobernados por un régimen académico que les exige a los niños – y a los agentes educativos– adquirir determinados aprendizajes para el “(...) disciplinamiento de la voluntad –del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad– y para la escolarización del espíritu” (Runge, 2008, p. 37).

De igual manera, se observa en relación con la creatividad en los niños, componentes otorgados a partir de los vínculos y relaciones construidas con las personas de su entorno, con los valores culturales y con las ideas y pensamientos, que luego son tomados y apropiados por ellos para resignificarlos, lo que lleva a pensar que el niño no solo se apropia de aquello que le es dado por su contexto, sino que también es capaz de ponerlo fuera de sí y combinarlo y reorganizarlo con lo que para él fue importante y significativo. Todo ello a través de la actividad creadora.

De igual forma, se evidencia que en la creatividad no solo se ven reflejadas las producciones tangibles (dibujos, juegos), sino que también en ella están anclados la voz y el cuerpo por donde aflora de otros modos la creatividad. Esta no es regida por una sola forma, sino que se expresa, manifiesta y evidencia de distintas maneras en cada niño. En este punto tiene gran influencia la manera como el contexto cultural ha entendido y leído al niño y la forma como se le potencializa esta capacidad para que permanezca en constante crecimiento.

En cuanto a la segunda categoría –rol del agente educativo en la creatividad de los niños– son fundamentales las mediaciones y reconocimientos por parte de este agente frente a la creatividad, potencializando y manteniendo esta actividad tan importante para los niños, como una forma de libre expresión en la que ponen en juego sus vivencias, sentimientos, experiencias y construcciones simbólicas. De igual forma, se observa que su papel va mucho más allá de asignar los materiales necesarios (lápiz, papel, colores). Por el contrario, consiste en ser un agente portador de la cultura, de significaciones simbólicas, de experiencias y de saberes que permiten la entrada al niño a la creatividad y la imaginación, evidenciando a través de su discurso y su acciones, la forma como se dirigen al niño y logran esta transmisión en un aula de clase donde estas actividades nacen de la intención de construir una clase según un problema específico y sobrepasar así las barreras de lo académicamente establecido, pero poniendo también parte de su imaginación.

Estos ofrecimientos de los agentes educativos que logran rescatar su voz y sus saberes para brindarlos a los niños, han sido posible gracias a un trabajo conjunto llevado a cabo entre los agentes productores de saberes, el CDI y la Fundación Carvajal, mediante la implementación de su programa Saberes. Este trabajo saca a la luz los saberes propios de la cultura en el que se encuentran los niños, razón por la cual muchos agentes logran implementar en su grupo el canto, la música y el baile como instrumentos determinantes en la formación. Son saberes que les permiten y promover un lugar dentro de su contexto y cultura, en el que se brinda la posibilidad de crear e imaginar nuevas posibilidades.

Se encuentra que dentro de los dos niveles de educación inicial (prejardín y jardín), prevalecen la música y el baile y a través de ellos se evidencia que los niños logran mayores oportunidades para expresarse de forma libre y creativa, ya sea mediante su voz o su cuerpo, para convertirlos en un lenguaje para expresar subjetividades, culturas y relaciones. “Cada niño es portador de una historia personal, singular, e incluso de una prehistoria que se relaciona con el imaginario depositado por la familia durante su vida intrauterina. Niños y niñas crecen inmersos en su cultura de pertenencia” (Sarlé, Ivaldi y Hernández, 2014, p. 27).


Movimientos y canciones acordes con el contexto cultural en el que se desarrollan los niños y los agentes educativos y son estos quienes traen a los salones la música los sonidos, instrumentos y canciones propias de su cultura. De igual forma, logran transmitir estos conocimientos y aprendizajes a sus estudiantes, al brindarles herramientas para su creatividad a partir de las experiencias estéticas que logran darle un sentido a la vida, que no es el mismo en cada uno.

En cuanto al reconocimiento de sí, se encuentra que los niños, a partir del reflejo que el agente educativo evoca en ellos, logran tener un reconocimiento de sí, de su creatividad y de sus construcciones. Muchos pudieron manifestar con seguridad sus dibujos y otros, aunque autónomos, también necesitaban el reconocimiento de aquella persona que permanece con ellos. Por otro lado, se encuentra en los niños parte del reconocimiento de sí a partir de sus propias conquistas, de aquello que logran realizar a partir de la motivación y potenciación que otro le brinda. De esta manera, se sienten seguros y alentados a seguir creando e imaginando.

Conclusiones

Se encontró que en cuanto a la creatividad, los niños hacen uso de variados elementos simbólicos que parten de lo que la cultura y el contexto en el cual se encuentran inmersos les ha proporcionado, y que llevan a sus juegos, a sus producciones artísticas y a sus dibujos como reconstrucciones de su vida resignificadas mediante la creatividad, lo que les da paso a la creación de nuevas realidades y distintas formas de afrontamiento de las situaciones que se le presentan en el transcurso de su vida. Cabe, entonces, afirmar, que la creatividad en los niños tiene gran valor de resignificación, pues los faculta para adentrarse y percibirse a sí mismos de distintas maneras, generando con ello una construcción de su subjetividad y un reconocimiento de sí.

En este punto se toma en cuenta el papel del agente educativo como potencializador de la creatividad en el niño, a través de la mirada y el reconocimiento que ofrecen frente a esta actividad. Esta mirada implica un dilema entre lo propuesto por los agentes educativos a partir de su propia subjetividad y su ámbito cultural, y los dictámenes curriculares y académicos que se presentan como un freno ante la primera puesta. Ello provoca que en ocasiones se pierda la visión hacia el niño y su creatividad y se dirija hacia los objetivos y planteamientos del día a día. Por consiguiente, es importante rescatar a la persona que se oculta tras unos dictámenes políticos y académicos, a fin de que genere, a partir de sus recursos y herramientas propias, una mirada hacia el niño como un sujeto que va más allá de la adquisición de términos, figuras, formas y colores. Porque como se vio en la presentación de los resultados, cuando el agente educativo logra salir de esto es capaz de brindar un mayor acompañamiento al niño y a sí mismo, permitiéndose con ello evocar actos significativos.



Capítulo III

*Sobre la enseñanza
de la psicología*

Aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos

Mónica Ivonne Polo Rodríguez

Introducción

En la Fundación Universitaria Sanitas, de Bogotá, el proceso enseñanza-aprendizaje que caracteriza la formación de estudiantes universitarios de medicina, enfermería, administración de empresas y psicología, está sustentado en el sistema didáctico de aprendizaje basado en problemas (ABP). Este proceso inició su implementación en la universidad con la formación de docentes, orientada en sus inicios por las universidades españolas de Salamanca y Castilla-La Mancha, entre los años 2003 y 2005.

De acuerdo con el *Documento maestro* de la Facultad de Psicología (1998), este programa se basa en un proceso de formación de profesionales que se propone e implementa a partir de un innovador desarrollo curricular, metodológico y de estrategias pedagógicas, que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta curricular, pedagógica y didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP), es el sello distintivo de los procesos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje de Unisanitas. La Facultad de Psicología y la Universidad en general, han venido desarrollando experiencias investigativas que dan cuenta de las características del proceso de enseñar-aprender basado en ABP y de los aspectos que intervienen en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de pregrado.

En calidad de docente-investigadora de la facultad, interesada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (ABP) que parten de un problema para envolver los procesos de investigación y formación, reconozco la necesidad de proponer e implementar modelos de formación que contemplen estrategias que conduzcan al estudiante a efectuar una vinculación permanente entre los dominios teóricos y prácticos, a partir de la creación de escenarios en los cuales interroge lo tocante a la vida y se enfrente a problemáticas complejas acerca de los fenómenos humanos. Se propone el aprendizaje como un proceso constructivo entre estudiantes y facilitadores, apoyado por programas de formación reflexiva y contextual que respondan a las necesidades actuales de la educación superior y aporten a su calidad. La investigación que se presenta a continuación, está enmarcada en los intereses descritos y busca comprender la vinculación complementaria y retroactiva entre la formación básica y la formación profesional, para el desarrollo de competencias en los psicólogos en formación. La pregunta que orientó el proceso de investigación fue: ¿cuáles son las competencias transversales que se observan durante el desarrollo de la práctica profesional en estudiantes de último año de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Sanitas, de Bogotá?

Los datos generados para el análisis cualitativo se obtuvieron de grupos focales con asesores de la práctica profesional y de entrevistas semiestructuradas individuales a los estudiantes de último año que se encontraban ejecutando una práctica profesional.

En este sentido, uno de los retos que enfrenta la psicología es aportar a la comprensión del ser humano y a favorecer, a partir de la investigación-intervención, el desarrollo de sus procesos. Es así como la sociedad en general y el contexto educativo en particular, han empezado a asumir el compromiso de implementar sistemas pedagógicos que permitan a los estudiantes acercarse al conocimiento desde una mirada contextual y reflexiva que favorezcan su óptimo desarrollo como seres humanos. De acuerdo con Freire (1974, citado por Márquez, Uribe, Montes, Monroy y Ruiz, 2011) la educación debe ser un camino hacia la libertad, una libertad para aprender a pensar; desde el reconocimiento de los propios límites y exigencias personales de docentes y estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se requiere favorecer la diada enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior, que según Ortiz y Tomás (2011) le permitan al estudiante construir el conocimiento a partir de metodologías y didácticas que brindan una enseñanza más real y próxima a los desafíos profesionales, desde las cuales sea posible integrar la pedagogía tradicional centrada

en la transmisión de conocimientos con aquellas basadas en el rol activo del estudiante y centrada en la construcción del conocimiento.

La formación de los psicólogos en Unisanitas tiene una duración de ocho semestres. Está dividida en el ciclo básico y en el ciclo profesional. El ciclo básico dura de primero a quinto y el profesional de sexto a octavo. Cada semestre está dividido en tres núcleos temáticos que agrupan nueve unidades pedagógicas, las cuales describen los objetivos de formación y las competencias que deben desarrollarse en los estudiantes.

Los estudios documentales y las investigaciones desarrolladas en contextos de educación superior, en los cuales la unidad de análisis ha sido el aprendizaje basado en problemas, han pretendido destacar las características de este sistema didáctico en relación con metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicional y magistral. Dichas investigaciones han hecho énfasis en diferentes focos involucrados en el proceso pedagógico, como por ejemplo, el papel desempeñado por los distintos actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (Molina, García, Pedraz y Antón, 2003), los beneficios y los problemas que se derivan de su aplicación práctica (Ortiz y Tomás, 2011), el ABP como un enfoque pedagógico en la educación superior que asegure la competencia y la calidad en la práctica profesional (Dueñas, 2001), la evaluación de los procesos pedagógicos y cognitivos mediante el pensamiento crítico de los estudiantes y el significado de las experiencias de los estudiantes y profesores que experimentaron el ABP (Urrutia, Hamui-Sutton, Castañeda, Fortoul y Guevara, 2011), la eficiencia del ABP en la formación práctica clínica (Pedraz, Oter, Palmar, García, González y Alcolea, 2005), el ABP como una alternativa en la educación (Tarazona, 2005), la satisfacción académica con el ABP en estudiantes universitarios (Márquez *et al.*, 2011), la metodología ABP para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Sandoval, 2011), el ABP como una innovación didáctica para la enseñanza universitaria (Restrepo, 2005), el análisis de los efectos diferenciales en la utilización de dos metodologías activas como el método del caso y el aprendizaje basado en problemas (Arias, Fidalgo y García, 2008), las funciones del personal docente en la aplicación del método de aprendizaje basado en la solución de problemas (Gómez, 2012), la transformación de los sentidos del programa de educación en medicina desde la implementación del ABP (Galindo, Arango, Díaz, Villegas, Aguirre, Kambouroval y Jaramillo, 2011) y la enseñanza de estrategias metacognitivas (Klimenko y Alvares, 2009), entre otros.

Las investigaciones mencionadas anteriormente han reportado que las metodologías activas favorecen y aumentan en los estudiantes la capacidad para

el autoaprendizaje y con ello su capacidad crítica para analizar la información que obtienen durante el proceso de búsqueda. Además, encontraron que con base en el ABP, los procesos formativos se desarrollan a partir de actividades que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje activo y significativo, la búsqueda y selección de información, el análisis y síntesis de datos y la lógica del pensamiento por la detección y solución de problemas. Estos estudios reportan que las estrategias implementadas en el aula, basadas en la metodología ABP, fomentan el trabajo en equipo, mejoran los hábitos de estudio, favorecen la responsabilidad en el trabajo independiente, la evaluación crítica de la información, la escucha activa y el respeto por los puntos de vista de los demás. De otra parte, se reconoce al docente como un tutor-facilitador que promueve un trabajo cooperativo, y al estudiante como un participante activo en la construcción del conocimiento y del aprendizaje significativo, desde el cual se desarrollan habilidades para el ejercicio profesional futuro.

Estas investigaciones encontraron en los estudiantes participantes, altos niveles de satisfacción frente a un método educativo que refuta algunas características de los métodos tradicionales. Se encontró un docente que no transmite la información ni evalúa los procesos memorísticos del estudiante, sino que valora el desarrollo de competencias en él mientras construye el conocimiento, el cual se define activo, contextual, reflexivo y cambiante y se genera en compañía de otros.

Los trabajos de revisión sobre la metodología ABP coinciden en resaltar su eficacia y amplia aplicación en diferentes campos, explicitando en los capítulos de discusión la necesidad de una renovación metodológica en los procesos de la enseñanza universitaria.

Esta investigación contextualizada con estudios previos sobre el ABP en el aula, pretende de una parte, identificar las competencias –transversales– que se despliegan en el ejercicio de la práctica profesional de los estudiantes de último año de la Facultad de Psicología de Unisanitas. De otra parte, identificar las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje ABP que favorecen el desarrollo de dichas competencias.

Referentes conceptuales

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método didáctico que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente, en el de la estra-

tegia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral (Restrepo, 2005). Es un sistema que permite reposicionar al estudiante frente a la construcción activa del conocimiento, y al docente como un facilitador que estimula el desarrollo de aprendizajes significativos. Lo anterior permite obtener el conocimiento de una manera constructivista y holística y enfrentar los problemas a los que los estudiantes se verán retados en su vida profesional (Sandoval, 2011).

Esta metodología ABP se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y con ello la creación de un currículo flexible, integrado y organizado en problemas que tienen que ver con la vida real. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad entonces de convocar las muchas áreas del conocimiento que se ponen en juego en el proceso de enfrentarse a un problema. Desde este sistema pedagógico, el estudiante busca los aprendizajes necesarios para comprender los problemas y favorecer el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para su perfil personal y profesional.

El ABP tiene sus primeras aplicaciones y desarrollos en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve, en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster, en Canadá, en la década de 1960. Las raíces del ABP se remontan a la mayéutica socrática y a la teoría educativa progresista de John Dewey (1901), quien habla de la necesidad de establecer conexiones entre lo cultural (currículo) y lo práctico (factores sociales). Desde el punto de vista epistemológico, Dewey (1975) planteó el pragmatismo desde el cual se entiende que el aprendizaje es un proceso activo y que el conocimiento es producto de la experiencia. Sobre la base de la idea anterior y para el desarrollo de un aprendizaje activo, se hace necesario presentar a los estudiantes los contenidos temáticos en forma de problemas significativos, ya que esta es una forma de implicarlos en la invención del conocimiento.

El ABP es considerado un método inductivo particular dentro de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento²⁸ y construcción. En este método, el problema es el centro y motor desde el cual se crea el aprendizaje. El problema debe presentarse de tal manera que el estudiante comprenda qué debe investigar y en qué aspectos temáticos debe profundizar (Chemeng y Mc Master, 2000).

28. Bruner (1987 citado por Garita, 2001), descubrimiento comprendido como la oportunidad para pensar en torno al objeto, por medio de la exploración original y contextualizarla de diversas situaciones y alternativas.

El ABP y la construcción del conocimiento

El ABP se sustenta epistemológicamente en las teorías del aprendizaje de Ausubel, Piaget y Vygotsky quienes se fundamentan en un paradigma constructivista²⁹ y construccionista,³⁰ respectivamente.

Ausubel (1983) propone la teoría del aprendizaje significativo y plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información y entiende por estructura cognitiva al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento; así como su organización.

El aprendizaje es significativo cuando se produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que estas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial (Ausubel, 1983).

Los principios del aprendizaje propuestos por Ausubel, conducen al diseño de estrategias metacognitivas que le permitan al estudiante aprender a aprender. Según Flavell (1976, citado por Garita, 2001), la metacognición se entiende como el conocimiento de los procesos y productos cognitivos de uno mismo; el examen, la regulación y la organización de ese conocimiento. Lo anterior enfrenta al estudiante a la posibilidad de hacer exploraciones significativas y autónomas y a aprender de una manera creativa y original (Garita, 2001). Es el propio aprendiz quien construye el conocimiento a partir de un diálogo permanente entre sus saberes, los conocimientos descubiertos y las creaciones desarrolladas con sus compañeros de aula y con sus docentes-facilitadores.

Para Piaget (1970, citado por Pozo, 2010) el aprendizaje³¹ depende del desarrollo de estructuras cognitivas generales y es un proceso de construcción que parte de conocimientos previos y de la actividad de quien realiza dicho proceso.

29. Teoría del conocimiento activo en el cual el conocimiento no se recibe pasivamente; es construido activamente por el sujeto cognoscente y la función del conocimiento es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto (Glasersfeld, 1996).

30. El construccionismo social se basa en el supuesto de que los términos y formas mediante los cuales obtenemos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, producto de intercambios histórica y culturalmente situados entre las personas (Gergen, 1996).

31. La teoría del aprendizaje de Piaget (1970) pretende explicar no solo cómo conocemos el mundo en un momento dado sino también cómo cambia nuestro conocimiento sobre el

La teoría sociocultural de Vygotsky indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico y cultural. Según Moll (1993, citado por Chaves, 2001), para Vygotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto y la expresión y el crecimiento de la cultura humana. Se podría plantear que los supuestos teóricos y paradigmáticos de los aportes de Vygotsky (1977) han permitido repensar la educación y la práctica pedagógica.³²

Según Chaves (2001), los postulados de la teoría sociocultural subrayan la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y ofrecen actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo, con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad.

El ABP y el desarrollo de competencias

De acuerdo con la argumentación paradigmática y teórica del método ABP, reconocemos que el proceso de aprender le exige tanto al docente como al estudiante una aproximación activa frente a la acción de conocer y por lo tanto frente al desarrollo de competencias. Desde esta perspectiva, el docente es un facilitador que orienta y motiva al estudiante para que logre aprender a aprender (Torres, 2010); proceso que le demanda al estudiante una mayor implicación y autonomía frente al aprendizaje.

La noción de competencia se ubica como un punto intermedio entre los saberes y habilidades concretas, lo que significa que son inseparables de la acción (García y Vargas, 2008). En el proyecto Alfa Tuning-América Latina, para el periodo 2004-2007, la competencia es definida como una combinación de atributos con respecto al conocer y al comprender; el saber cómo actuar, y el saber cómo ser, de tal forma que la competencia no quede reducida solamente al desempeño laboral ni a la apropiación de conocimientos al servicio del saber hacer. De acuerdo con estas ideas, las competencias implican un conjunto de

mundo. Esta es una posición constructivista que incluye el acto de conocer y el cambio desde los proceso de asimilación y acomodación (Pozo, 2010).

32. El concepto de la teoría de Vygotsky sobre el aprendizaje que tiene mayor aplicabilidad en la educación es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente solo en interrelación con otras personas, en la comunicación con estas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Mattos, 1996, citado por Chaves, 2001).

capacidades que se desarrollan de manera simultánea con la responsabilidad y la capacidad para hacer múltiples acciones, desde lo cual se proyecta y se pone en evidencia la capacidad para resolver un problema en diversos contextos (Beneitone, 2007, citado por Torres, 2011). Las capacidades están proyectadas a la práctica y se observan en las formas de saber, de hacer y de ser (Román, 2004, citado por García y Vargas, 2008).

De otra parte, Reidl (2008) establece una diferencia entre competencia y conocimientos y habilidades y actitudes. Para el autor, las competencias se construyen a partir de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes, las cuales pueden desarrollarse y evaluarse aisladamente y aplicarse en múltiples competencias. Subraya que las competencias deben, también, diferenciarse de las aptitudes, de los rasgos de personalidad y de otras características más estables de los individuos que participan en el desarrollo de las competencias y de las subcompetencias. Para Reidl, las competencias son teórico-metodológicas, técnicas, contextuales, adaptativas y éticas. Las subcompetencias tienen que ver con las relaciones interpersonales, la evaluación, la intervención y la investigación.

Para Torres (2011), la competencia implica la interacción compleja de cuatro componentes: el conocimiento, como cuerpo de información que sirve para comprender y conceptualizar los asuntos profesionales; la habilidad o aplicación efectiva del conocimiento en la práctica actual; el juicio, que es saber cuándo aplicar cuáles habilidades y bajo qué circunstancias, y la diligencia o esfuerzo por brindar el mejor servicio posible desde el ejercicio de la profesión.

En Colombia, el Icfes ha propuesto un modelo de evaluación de competencias genéricas a partir de las pruebas Ecaes/Saber Pro (2010). La prueba mide competencias básicas a estudiantes de último año de carrera (entre las 33 evaluadas está psicología). Las competencias básicas que evalúan tienen que ver con la comunicación escrita, la solución de problemas, el pensamiento crítico, la comprensión lectora (competencia interpretativa, argumentativa y propositiva) y el inglés.

De acuerdo con el documento de trabajo de Colpsic (2014), se toman como referencia para definir las competencias profesionales, las competencias transversales y las competencias específicas, definidas en el 2008 por el Ministerio de Educación Nacional. En el documento, una competencia profesional es el conjunto de capacidades propias del nivel de formación en torno a la solución de una situación problema o demanda social, a partir de la reflexión ética, el reconocimiento de las particularidades del entorno, el establecimiento efectivo

de las dimensiones de la situación problema y el reconocimiento de la pertinencia de trabajo colaborativo e interdisciplinar. Las competencias transversales del psicólogo, según Garín (1996, citado por Colpsic, 2014), deben ir de manera conjunta con otros profesionales en el escenario de la prestación de servicios de salud y debe comprender todos los dominios del ejercicio profesional y académico. Como competencias transversales del psicólogo, se han definido las siguientes: acción profesional, ética y valores, relaciones interpersonales/interdisciplinarias, contexto cultura y diversidad, y por último investigación.

Las competencias específicas del psicólogo describen la capacidad para obtener resultados en un desempeño eficiente y con calidad, en los contextos de salud de la persona, la familia y la comunidad. Las competencias específicas fueron agrupadas en cinco dominios: identificación de problemas relevantes, evaluación y diagnóstico, diseño e implementación de programas de promoción, prevención e intervención, monitoreo, seguimiento y comunicación de resultados.

Metodología

La investigación se basó en un diseño cualitativo y los datos fueron generados a partir de la producción dialógica entre sus coautores (Sisto, 2008).

Instrumentos

Los datos para el análisis cualitativo se obtuvieron de la implementación de cuatro grupos focales con asesores de la práctica profesional y de entrevistas individuales a los estudiantes que participaron en el proceso de investigación.

Sujetos

En la investigación participaron: 1) cinco asesores internos (AI), los cuales son docentes de la Facultad de Psicología de Unisanitas y cada uno asesora estudiantes que hacen la práctica en un campo de la psicología, a saber, jurídico y forense, del deporte y el ejercicio, organizacional, educativo y clínico; 2) cinco asesores externos (AE), cada uno de los cuales es un profesional que trabaja en la institución en la que los estudiantes hacen la práctica profesional en el campo de la psicología clínica (dos), educativa (dos) y deportiva (uno). Son, a su vez, los jefes inmediatos de los estudiantes en el lugar de la práctica profesional, y 3) seis estudiantes (ES) de último año de carrera que han desarrollado la práctica profesional.

Análisis

Cada una de las entrevistas grupales e individuales fueron videograbadas, transcritas y codificadas, según las categorías para el análisis del discurso.

La macrocategoría fue definida como competencias transversales (Colpsic, 2014) y las categorías fueron las competencias que se desarrollan a partir del ABP (Escribano y del Valle, 2010). (Tabla 2).

De otra parte, como categoría emergente, se identificaron las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje ABP que favorecen el desarrollo de competencias según la comprensión de los asesores y los estudiantes que participaron en la investigación. La información generada fue triangulada a partir de la participación de auxiliares de investigación y de docentes facilitadores del ciclo básico y profesional de la facultad de psicología a través de una codificación inductiva.

Tabla 3.
Categorías de análisis

Macrocategoría, categorías y subcategorías Competencias transversales del psicólogo Colpsic (2014) Competencias que se adquieren desde el ABP (Escribano y del Valle, 2010)	
Acción profesional Diseño y aplicación de procedimientos de evaluación, intervención y consultoría, así como en acciones de participación con la comunidad. Práctica autorreflexiva y de autoevaluación permanente sobre los resultados, alcances, limitaciones e implicaciones de su actuación profesional y adopta estrategias de autocuidado en su desempeño profesional.	Capacidad de indagación y búsqueda de información.
	Capacidad de análisis y síntesis.
	Valoración crítica de la información.
	Comunicación oral y escrita.
	Aprendizaje autónomo.
Ética y valores Guía sus actuaciones profesionales por los principios de la ética profesional, garantiza la privacidad y confidencialidad de la información obtenida en el contexto de su acción profesional, reconoce al alcance y límite de sus competencias profesionales, y respeta y reconoce los deberes y derechos de las personas, familias y comunidades.	Actitudes de diálogo, convivencia, respeto y tolerancia.
Relaciones interpersonales/ interdisciplinarias Sustenta sus relaciones interpersonales en el respeto, participa activamente y hace contribuciones desde su nivel de competencia profesional a los equipos de trabajo con miembros de su disciplina y de otras disciplinas.	Habilidades de trabajo en equipo.

Contexto cultura y diversidad Actúa profesionalmente en coherencia con las necesidades de la población colombiana, contextualiza sus acciones profesionales de acuerdo con los diferentes enfoques e identifica las características específicas del contexto cultural en el que va a desarrollar su acción profesional y actúa en correspondencia con dichas características.	Captación de problemas en distintos contextos.
Investigación Consulta y hace uso apropiado del nuevo conocimiento para impactar positivamente los resultados de su práctica. Convierte su práctica en una fuente de investigación-evaluación e identifica diferentes formas de utilizarla y compartirla con el equipo.	Capacidad analítica comparativa.

Resultados

Los resultados están organizados de acuerdo con las categorías y subcategorías definidas para el análisis. Como categoría emergente se tuvieron en cuenta las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje ABP que favorece el desarrollo de competencias según la comprensión de los asesores y los estudiantes que participaron en la investigación.

En la competencia *acción profesional* se encontró que algunos asesores plantearon que los estudiantes apoyan sus propuestas teórico-prácticas para la solución de problemas en el contexto de práctica de acuerdo con dominios conceptuales, claros y referenciados.

Estos muchachos gracias a que han enfrentado el problema: hacen un aprendizaje basado en problemas tienen ese tipo de visión, aportan soluciones y esas soluciones tienen a ser efectivas en muchos casos. (AE2-GF-1)

Un disenso encontrado en los grupos focales deja ver que en la práctica (organizacional), los asesores advierten la necesidad de fortalecer la competencia de análisis, síntesis y argumentación de las acciones, ya que encuentran debilidades en la sustentación de la evaluación-intervención que los estudiantes proponen frente a una situación problema.

De pronto las dificultades teóricas tienen que ver con que falta un poco de abstracción, falta pasar del que-hacer al proceso abstracto teórico, ese es un pasito que puede hacer falta, será necesario no lo sé... (AE2-GF-4)

Una de las competencias que más de destaca en todos los contextos de práctica según los asesores internos y externos en la valoración crítica de la información:

Yo he visto que son muy recursivos en un sentido crítico, son muy críticos frente a todo lo que ven y quieren reinterpretar todo lo que ven, quieren encontrarle la lógica y el sentido a cada cosa, no se conforman; e inclusive pueden llegar a ser, digamos, discusiones bastante interesantes y por lo menos con el equipo que hemos tenido en las prácticas actuales han propuesto cambios a los mismos profesionales locales que ya tienen una trayectoria de varios años. Entonces, en esta misma institución hay otras prácticas de otras universidades y ni siquiera le consultan a los muchachos de otras universidades sino a los de Sanitas. (AI1-GF-8)

- “Admiro esa proactividad” (AE1-GF-4).
- “La primera la capacidad para identificar ese tipo de situaciones y de proponer alternativas (AE2-GF-2).
- “La gran mayoría de casos van con un énfasis muy práctico de intervención, de apoyo de evaluación que a mí, en lo personal, ha sido de un valor incalculable” (AE2-GF-1).

En clínica, ellos tienen que estar haciendo evaluación todo el tiempo, por esa razón en la primera sesión de asesoría y durante todo el semestre, estoy desarrollando habilidades clínicas, que acompañan los procesos de evaluación. Estas habilidades son de conductas verbales y no verbales. (AI5-GF-13)

- “Una visión práctica y capacidad de observación e intervención” (AE2-GF-1).

En cuanto a la comunicación oral y escrita, los asesores destacan en los estudiantes en práctica la habilidad sobresaliente para exponer las actividades, las cuales, en su mayoría, son presentadas a partir de estrategias gráficas, escritas y orales.

Otra parte muy importante con la que han impactado es con la pertinencia de los trabajos, porque los entregan con la máxima calidad. Yo no he tenido inconvenientes con el tema teórico. Tengo dos muy buenas estudiantes. Ellas tienen claridad conceptual. Los casos que no se han podido formular se han reformulado. (AE3-GF-4)

Evolución misma que uno ve del estudiante. Pasa uno de ver estudiantes tímidos que de pronto no eran capaces de expresarse ante un grupo, a verlos después en el campo hablando perfectamente, manejando un grupo, exponiendo un concepto y manejando muy bien esa dinámica grupal. (AE5-GF-6)

En cuanto al aprendizaje autónomo, los asesores expresaron que los estudiantes en el contexto de la práctica, se muestran asertivos, autónomos y con un alto

compromiso. “Planear, gestionar desde la logística de los sitios de trabajo, para talleres hasta a nivel teórico de cómo voy a hacer y qué voy a hacer” (AE2-GF-2).

Para reconocer la competencia vinculada la asunción de la ética y los valores en el contexto de la práctica, se tuvieron en cuenta las actitudes de diálogo, convivencia, respeto y tolerancia. Según los asesores, los estudiantes no se limitan al cumplimiento de las funciones asignadas por el asesor interno o externo, sino que proponen nuevas tareas y acciones en beneficio de los sujetos y de la institución.

Las propuestas de los estudiantes –proyectos– han sido valoradas como creativas y basadas en un dominio ético de la profesión del psicólogo.

- “Resalto, en segundo lugar, la disposición a colaborar que tienen. Saben a qué van y además de saber a qué van no les da miedo empaparse y meterse en el cuento y más allá” (AE2-GF-1).
- “Son personas muy responsables. O sea, nosotros definimos hacia dónde van y ellos efectivamente lo hacen” (AE1-GF-2).
- “Sí. Están muy perfilados sobre ese lado con la ley y todo el proceso. Ellos están muy atentos a firmar el consentimiento, a revisar algunas particularidades de algunos casos y consultarlas” (AE3-GF-4).
- “Son estudiantes éticos y respetuosos en la práctica” (AE5-GF-7).

Otra de las competencias que se destacó en los estudiantes en práctica profesional consistió en el establecimiento de relaciones interpersonales e interdisciplinarias. Se tuvieron en cuenta habilidades de trabajo en equipo, ante lo cual los asesores manifestaron que se notaba en los estudiantes la participación abierta, espontánea y pertinente en las discusiones con practicantes o profesionales de otras disciplinas, mediante preguntas y procesos reflexivos.

- “Son personas que permiten también que se les guíe, que se les oriente de determinada manera y personas que aportan en la práctica” (AE4-GF-2).
- “Participan en la planeación, en el desarrollo y comparten su experiencia, porque también hay personas con historias de vida muy singulares y comparten también su experiencia con otros, y eso también ha sido importante” (AE4-GF-4).

- “Con los programas que se implementaron en la escuela de padres se hizo un aporte al contexto educativo, generando con ello cambios respecto al compromiso que los padres deben tener con el colegio frente a la formación de los estudiantes” (E3-ES).

En cuanto a la competencia para crear y mantener relaciones interpersonales, los asesores internos y externos coinciden en que una fortaleza de los estudiantes de Unisanitas es su habilidad para mantener procesos de reflexión y discusión en mesas de trabajo con otros estudiantes o con profesionales de la institución. Son admirados por vincularse rápidamente a los equipos de trabajo y por asumir su papel, respetando los límites y las jerarquías propias de los contextos de la práctica. Establecen relaciones de respeto y colaboración con el asesor quien hace las veces de jefe inmediato.

- “Para mí, a nivel general, es el comportamiento y la capacidad de relacionarse y de su comunicación. Yo no puedo decir que el 100 % es asertivo, pero sí son muy asertivos en la comunicación y en el establecimiento de relaciones” (AI3-GF-24).
- “Pues yo diría que hay una alta disposición a aprender a trabajar, también a escuchar, porque son personas que permiten que se les guíe, que se les oriente de determinada manera” (AE4-GF-2).
- “Los practicantes que me he encontrado son excelentes personas. La forma de hablar, de vestirse de saludar de comunicarse, transmite muchísimo” (AE2-Gf-1).
- “Vemos de los estudiantes de Unisanitas es que son muy perceptivos a la crítica. Creo que eso es muy valioso dentro de una facultad relativamente nueva” (AE1-GF-2).
- “Resaltar el trabajo en equipo y los facilitadores, que son en el momento de generar ese mismo clima, compromiso y cumplimiento” (AE3-GF-1).
- “Resultó ser una persona con un carisma muy grande y fue recibida con mucho agrado en toda la comunidad educativa. Y eso es clave en el momento de una intervención, esa confianza que a mí me abre la puerta” (AE2-GF-2).

Para dar cuenta de la competencia vinculada al contexto cultural y la diversidad, se tuvo en cuenta la captación de problemas en distintos contextos. Los estudiantes de Unisanitas identifican las situaciones problema propias del

contexto de la práctica y reconocen tareas de autoaprendizaje que les permite enfrentarse con mayor claridad conceptual y metodológica a dichas situaciones.

Los estudiantes identifican el problema y pueden proyectar y diseñar propuestas para enfrentarse a los contextos propios del ambiente. Plantean formas de solución ante situaciones contextualizadas de la población sujeto de la práctica, con mayor pertinencia en el campo de la psicología educativa y deportiva y con mayor dificultad en el campo de la psicología clínica y organizacional. Las propuestas –proyectos– que hacen los estudiantes en los diferentes sitios de práctica, según los asesores se ajustan y se adaptan a los contextos y a los sujetos y son pertinentes a los procesos propios de la institución.

Y un trabajo que tenía un par de mis alumnas, fue mostrado por la directora de la institución como un ejemplo que se debe seguir para el resto de los estudiantes, por la forma como lo presentaron y la metodología que se utilizó para desarrollar el trabajo. (AI5-GF-9)

- “La capacidad para resolver problemas y también para crearlos” (AI3-GF-9).
- “La primera, la capacidad para identificar ese tipo de situaciones y proponer alternativas” (AE2-GF-2).

Acerca de las competencias para la intervención, los estudiantes logran mejores desempeños en intervenciones grupales que en intervenciones individuales. Por ejemplo, en la práctica de psicología educativa y deportiva planearon, diseñaron e implementaron talleres con padres, estudiantes y con los sujetos en general beneficiarios del contexto. En los contextos de práctica en los cuales los estudiantes desempeñaron un papel participativo en la intervención, los asesores dan cuenta de su impacto positivo y pertinente.

En relación con las competencias vinculadas a la investigación, se tuvo en cuenta la capacidad analítica comparativa y algunas actitudes que favorecen esta competencia.

Los estudiantes son valorados por sus asesores como curiosos, reflexivos, con un pensamiento crítico, que los lleva a mantener discusiones acerca de diferentes situaciones en el contexto de la práctica. No ingresan a la práctica en una postura pasiva desde la cual pueden responder a las tareas asignadas, sino que son activos y propositivos para complejizar su papel como estudiantes practicantes de psicología.

- “Yo veo unas personas que me sorprenden en cada reunión, porque van, investigan y casi que se anticipan a lo que yo les voy a preguntar y vienen y me traen la información” (AI1-GF-10).

Son buenos los resultados obtenidos de la investigación realizada en la institución, ya que por medio de esta se pudieron conocer los pros y los contras del programa de inclusión del colegio, permitiendo así que sea posible hacer mejoras que beneficien a la institución. (E2-ES)

- “La capacidad de echarse al hombro la capacidad de decir ‘yo lo hago’; buscar, investigar, preparar” (AE2-GF-2).
- “Son capaces de identificar las variables que intervienen en esa situación. He visto estudiantes en la práctica que entran a un salón, observan una cosa y dan en el blanco de una manera que uno se sorprende” (AE2-GF-1).
- “Yo no veo dificultad, digamos, en que midan el problema y puedan llegar a la solución en ese concepto básico de investigación. Admiro las fortalezas” (AE5-GF-5).

Sí. Yo creo que eso es parte también de una dificultad que se tienen a nivel general de la formación, a pesar de que la metodología que maneja Sanitas está bastante orientada a solucionar ese tipo de problemas. Es la capacidad de relacionar lo teórico con lo práctico. Entonces, tenemos la teoría, pero a veces terminamos solucionando el problema pero más desde el sentido común que haciendo uso de la teoría. (AI4-GF-6)

Hallazgos emergentes

Las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje ABP que favorecen el desarrollo de competencias, según la percepción de los asesores y los estudiantes que participaron en la investigación, tienen que ver con los siguientes aspectos:

Motivación frente a la práctica

La posibilidad de elegir el campo de la psicología en el cual el estudiante hace la práctica, garantiza el interés y la motivación, lo que favorece el desarrollo de las competencias necesarias para un ejercicio pertinente y ético de la profesión. El estudiante hace la elección según el campo de la psicología en el cual reconoce que tienen mayores elementos para evaluar e intervenir en él, o en el cual desea desarrollar mayores aprendizajes y habilidades para desempeñarse

profesionalmente. De otra parte, este factor hace que la práctica se desarrolle con alto compromiso, disposición permanente a aprender de la novedad, y reconocimiento de la ética en cada una de las acciones que ejecuta y en la que se reconoce a sí mismo de manera eficaz a partir del ejercicio de la profesión.

Una cosa que me parece muy interesante del proceso es que ellos inician y mantienen el proceso de su práctica profesional con un alto nivel de motivación, porque, de hecho, han elegido el área que les gusta y ese factor influye mucho en que se comprometan más, que digan “esto es lo que yo quiero; estoy donde debo estar”. (AI5-GF-25)

- “Por la pasión que el estudiante siente por el área en la que trabaja” (AE5-GF-6).
- “En los estudiantes se encuentra la pertinencia, el compromiso, los valores agregados y un empoderamiento” (AE3-GF-5).
- “Yo siento que quieren aprender” (AE1-GF-8).

Aprendizaje autodirigido

Esta forma de aprendizaje les permite a los estudiantes que se están formando en el ciclo básico, identificar los preconceptos desde los cuales parten y la información que necesitan investigar para enfrentarse a los problemas. Lo anterior impacta en la práctica, ya que se observó que los estudiantes definen de manera autónoma, los tiempos y estrategias de aprendizaje para cumplir los logros y las metas pactadas con el asesor. Proponen y diseñan experiencias de investigación como parte del ejercicio de práctica, para profundizar en aspectos de la población e implementar estrategias de intervención como talleres o programas.

- “Es una ventaja. Yo insisto en el tema de la autonomía. O sea, a mí me sorprenden los estudiantes” (AI4-GF-12).
- “Autonomía en los estudiantes. Creo que eso marca la diferencia en las prácticas profesionales” (AI4-GF-4).

Grupos de trabajo

En el aula, el grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de Unisanitas es de ocho a quince, acompañados siempre de un tutor. Este aspecto permite el trabajo en grupos pequeños, lo cual se ve reflejado en la práctica profesio-

nal ya que los estudiantes lograron hacer un trabajo en equipo y participaron activamente en los escenarios de diálogo y discusión con otros practicantes, usuarios o profesionales de la institución. Los estudiantes muestran competencias para establecer relaciones interpersonales con una adecuada disposición a la retroalimentación.

- “Se evidencia que los grupos sean pequeños. Ello facilita poner de presente las faltas pero también las habilidades en el uno y en el otro y permite fortalecerlas de forma individual” (A15-GF-34).
- “Creo que son estudiantes que saben seguir instrucciones y saben trabajar en equipo” (AE5-GF-3).

Aprender en la práctica

Durante toda la formación, los estudiantes de Unisanitas practican ejercicios de modelización de la investigación, evaluación e intervención con pacientes simulados,³³ lo cual es una fortaleza al comenzar el proceso de práctica profesional. Los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas según el contexto y las situaciones particulares. Son estudiantes que siguen instrucciones y muestran un juicio crítico y creativo frente al conocimiento y su aplicación.

Tiene que ver con el hacer aprendiendo y el aprender haciendo. Entonces es una situación muy particular. No se puede aprender a nadar en una clase. Uno tiene que meterse a la piscina y uno traga agua y el salvavidas lo saca. Uno tiene dos opciones: o le coge miedo y nunca más en la vida lo intenta o al otro día de terco uno vuelve y se mete y si uno es lo suficientemente terco termina nadando y nadando bien. (AE2-GF-4)

- “Me sorprende su capacidad de aprendizaje” (AE4-GF-7).

33. El paciente simulado es una estudiante de arte dramático contratada por la facultad. El facilitador le da un guion sobre su actuación para desarrollar ejercicios en cámara de visión unilateral, vinculados a los objetivos de una unidad pedagógica (asignatura). Los estudiantes previamente deben estudiar una guía con los objetivos y temas por desarrollar durante la simulación. En ella, el facilitador y los estudiantes tienen una participación activa.

Relación asesor-estudiante

Los estudiantes consideraron que los lugares de práctica en los que más lograron desarrollar competencias para el ejercicio de su profesión, fueron aquellos en los cuales el asesor dio un acompañamiento permanente, orientó en la resolución de problemas y en la delimitación de funciones y metas vinculadas a la profesión. Consideran que la retroalimentación basada en la connotación positiva hecha por los asesores, les permitió ampliar el repertorio de acciones y posturas frente al desempeño profesional y a dar cuenta de sus limitaciones y fortalezas.

- “El supervisor favorece el desarrollo de competencias desde su compromiso, puntualidad, buenas asesorías, ayuda permanente y un buen seguimiento” (E1-ES).
- “Lo que favoreció el desempeño en la práctica fue la retroalimentación, a partir del conocimiento, guiar los procesos de entrega, dar aportes profesionales, confianza positiva y solución de dudas oportunamente. Disponible para responder inquietudes. Apoyo permanente” (E5-ES).

Discusión de los resultados

El aprendizaje basado en problemas es un sistema didáctico que favorece la implementación de múltiples estrategias y actividades en el proceso enseñanza-aprendizaje para garantizar el desarrollo de competencias en el estudiante, de tal manera que se logre hacer una vinculación permanente entre lo teórico y lo práctico. De acuerdo con esta investigación, se encontró que el aprendizaje y el desarrollo de competencias son relativos al contexto; es decir, cada escenario de práctica vinculado a un campo de la psicología, favorece la implementación y el desarrollo de competencias, las cuales no necesariamente eran una fortaleza del estudiante en el ciclo de formación básica.

Durante la formación básica que dura cinco semestres, el estudiante puede hacer vinculaciones entre lo teórico y lo práctico a partir de las visitas institucionales o de las actividades simuladas que requieren conocimientos particulares. De sexto semestre hasta octavo, el estudiante comienza la práctica profesional y despliega competencias muy vinculadas a los saberes particulares que exige el contexto de la práctica y el asesor que lo supervisa.

Las competencias que exigen un dominio argumentativo, se encontraron más débiles al inicio de la práctica profesional. Por ejemplo, a partir de sexto semestre se observó que a medida que aumenta el semestre el estudiante logra esta competencia de manera más evidente y pertinente a los problemas a los que se enfrenta en la práctica profesional.

Una competencia se despliega y se observa en la aplicación del conocimiento en diversas circunstancias, como lo plantean Gallart y Jacinto (2000), (citado por García y Vargas, 2008), el conocimiento no es mecánicamente transmisible. Es una integración de conocimientos previos y de experiencias concretas que provienen, básicamente, del mundo real, lo cual será la base para el desarrollo de competencias contextualizadas. Reconocemos que una competencia guarda una fuerte relación con la ejecución de habilidades en situaciones difíciles y trasciende el nivel de conocimientos y habilidades para explicar cómo se aplican de manera efectiva en diversos contextos (Westera, 2001, citado por García y Vargas, 2008).

A partir de esta investigación, comprendemos que una competencia implica la capacidad para resolver acertadamente situaciones de la vida, lo cual exige un saber cómo, un saber qué y un saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Proyecto Tuning. Informe final. Bilbao, Universidad de Deusto, 2003).

De otra parte, consideramos que los estudiantes con mejores dominios conceptuales despliegan mayores competencias e identifican con mayor facilidad nuevos aprendizajes, necesarios para el desarrollo de las tareas propias de la práctica: evaluación, intervención, investigación. En palabras de Berner (1984) y Norman (1992) (citado por Restrepo, 2005), no se desarrollan las habilidades para resolver problemas independientemente de saberes específicos. Por ejemplo, las competencias propositivas se despliegan en mayor medida cuando el asesor la favorece, ya que en algunos contextos de la práctica se observó que, según el estilo del asesor, este aprueba o rechaza dicha competencia. Según lo anterior, las competencias que se despliegan en la práctica están relacionadas con las exigencias propias de los contextos y con las demandas explícitas de los asesores.

Consideramos que las competencias se adquieren en un proceso de aprender haciendo, a partir de procesos de simulación (aula, espejo bidireccional, visitas institucionales, entre otros) y continúa en un proceso retroactivo con el trabajo real durante la práctica y el ejercicio profesional.

De acuerdo con las ideas de Reid (2008), podemos plantear que esta investigación pretendió hacer un ejercicio desde el cual se reconocen las competencias de los estudiantes en práctica profesional, como sistemas dinámicos en los que interactúan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, con la historia y características personales del individuo. Por ello, dependen de las condiciones del contexto, de la complejidad de la tarea y de las características de la situación específica en la que se ponga en juego. Lo anterior ha generado en los investigadores un nuevo interés en comprender la relación entre los aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias y las habilidades metacognitivas. Lo anterior con el objetivo de comprender la manera como el estudiante supervisa su aprendizaje e implementa formas de optimizarlo, para aproximarse de manera pertinente a la solución de problemas.

Se reconoce el proceso circular y complementario entre la formación básica y profesional para el desarrollo de competencias, proceso circular que va impactando el desempeño de los estudiantes en la vida profesional. Arámbula y Greenfield (1996), citados por Torres (1996), proponen que el aprendizaje basado en problemas fomenta el desarrollo de cuatro aprendizajes fundamentales vinculados al desarrollo de competencias en la educación superior, a saber, aprender a aprender, entendido como la capacidad de establecer metas de aprendizaje, planificar las estrategias para lograrlo, implementarlas y evaluarlas para optimizar sus procesos de aprendizaje lo que permitirá al estudiante un aprendizaje permanente; aprender desde la práctica, lo cual se logra permitiéndole al estudiante procesos de inmersión directa durante el ciclo básico con el fin de modelizar tareas profesionales futuras; aprender a convivir, que implica favorecer los procesos de aprendizaje en grupos pequeños de estudiantes, lo cual permite el desarrollo como seres sociales al darles cabida a la tolerancia, al respeto, al desarrollo de habilidades interpersonales y sociales, al desarrollo de habilidades de comunicación, al desarrollo de destrezas en la resolución de problemas y al trabajo en equipo. Finalmente, aprender a ser, que involucra procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollen las potencialidades de los individuos en todas las áreas del ser. Aprender a ser conlleva el desarrollo de la realización personal, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad individual y social.

Conclusiones

Preguntarse acerca de las competencias en el desempeño profesional de estudiantes, ha puesto de presente la importancia de sustentar la formación en una dimensión ética, del ejercicio de la psicología. De esta manera, el apren-

dizaje implica un compromiso que garantice no solamente la apropiación de saberes, sino también su vinculación con los problemas a los cuales se enfrenta un profesional de la psicología. Cualquier acción que emprenda el estudiante, es bien evaluada por los asesores si genera un impacto pertinente (postura ética) en los usuarios del contexto de la práctica y si el educando muestra la capacidad de proponer y argumentar acciones de evaluación, investigación e intervención. Una alta motivación en el estudiante frente al campo de la psicología en la cual hace su práctica profesional, frente a los sujetos beneficiarios y ante las tareas propias de la práctica, favorece el desarrollo de competencias y el fortalecimiento de aquellas emergentes durante el ciclo básico, mostrando así adaptación al contexto y un trabajo pertinente a él.

Pensamos que no hay malos estudiantes, sino relaciones entre facilitadores, asesores y estudiantes que no favorecen el desarrollo de competencias y el posicionamiento frente a la vida personal y profesional. Cuando el estudiante siente apoyo y compañía permanentes de sus asesores, orienta sus tareas y propuestas de acuerdo con las características contextuales y mayor apropiación y asertividad. Lo anterior supone un compromiso bilateral estudiante-asesor en el éxito de las tareas diseñadas e implementadas en la institución en la cual el estudiante hace la práctica.

Se reconoce que esta investigación aumentaría su impacto frente a la comunidad académica si tuviera en cuenta otras universidades que forman psicólogos, ya que puede ser limitada al no tener otros referentes y otras experiencias en formación a partir del aprendizaje basado en problemas.

Programa educativo Colores por la vida. El aprendizaje a nivel universitario a través de la interdisciplinariedad y la responsabilidad social

*Tatiana Rojas Ospina
Fernando Arboleda Aparicio
Diego Giovanni Bermúdez*

Introducción

El programa Colores por la vida, es un espacio de trabajo interdisciplinario en el que profesores y estudiantes de los programas de Diseño de la Comunicación Visual y Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia), logran aplicar los conocimientos disciplinares de sus asignaturas Diseño de Comunicación Visual y Psicología Educativa II, al servicio de niños de diferentes instituciones educativas de la ciudad. En el programa, ambas disciplinas trabajan en forma articulada a través de proyectos en los que se diseñan secuencias didácticas ancladas a la realidad de los niños, planteadas en forma de juego o de situaciones de resolución de problemas, en las que se promueve el papel activo de ellos en la construcción de su conocimiento (Rojas, Arboleda y Bermúdez, 2018). De esta forma, las actividades educativas propuestas ofrecen mayores oportunidades a los niños para un aprendizaje exitoso de contenidos curriculares de áreas como matemáticas, lectura, escritura o ciencias, o de diferentes habilidades para la vida, como habilidades sociales y trabajo en equipo, entre otras.

La responsabilidad social, mega universitaria que hace parte de la misión y visión de nuestra institución (Acuerdo No. 576, 2013), es transversal a la

experiencia de aprendizaje y servicio llevada a cabo en este programa. Por consiguiente, el programa se ejecuta con el fin de generar efecto tanto en los estudiantes de psicología y diseño, como en los niños de las instituciones de la región en las que se cristaliza. Este capítulo presenta los objetivos del programa, la propuesta metodológica, la fundamentación teórica, algunos ejemplos de los proyectos desarrollados, los datos respecto a la percepción de los estudiantes sobre su participación en él, un balance del impacto que el programa ha tenido, y una reflexión final a partir de la experiencia en el desarrollo de este programa.

Objetivos del programa

La participación en el programa busca el desarrollo de competencias disciplinares y metodológicas en los estudiantes de cada una de las asignaturas. A partir de la asignatura psicología educativa, el programa busca que los estudiantes reorganicen y profundicen su conocimiento acerca de las teorías socioconstructivistas del aprendizaje y su relación con los procesos de desarrollo, así como la puesta en práctica de herramientas metodológicas como el análisis cognitivo de tareas (Rojas, 2019). En la asignatura Diseño de Comunicación Visual, el programa es un espacio que propicia una reflexión profunda del trabajo del diseño de comunicación visual, su papel en la sociedad y su interacción interdisciplinar con otras disciplinas y la comunidad (Arboleda, 2019).

El programa busca generar un espacio de trabajo interdisciplinar en la medida en que para el desarrollo de las secuencias didácticas se requiere que los estudiantes de psicología y de diseño, trabajen en conjunto con agentes educativos de las instituciones para analizar y diseñar actividades educativas pertinentes y sustentadas en una perspectiva socioconstructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en principios de diseño de comunicación visual.

Se busca también que los estudiantes logren establecer una relación entre la academia y los contextos sociales “reales”, de manera que el conocimiento que produzcan sea útil a unos sujetos particulares en un contexto específico. De esta forma, se abren las puertas del aula a realidades cotidianas de la región y se generen espacios de sensibilización, compromiso y participación social.

El programa busca aportar a las instituciones en las cuales se ejecuta cada uno de los proyectos de los estudiantes, secuencias didácticas con su respectivo material, creadas a partir de las reflexiones disciplinares e interdisciplinares de los estudiantes y profesores de ambas disciplinas, y de los encuentros entre ellos

y los agentes educativos de las instituciones. De tal forma, con el producto final de este trabajo los estudiantes hacen entrega de actividades pertinentes que contribuyan con los objetivos que las instituciones buscan para los niños a los que prestan servicios.

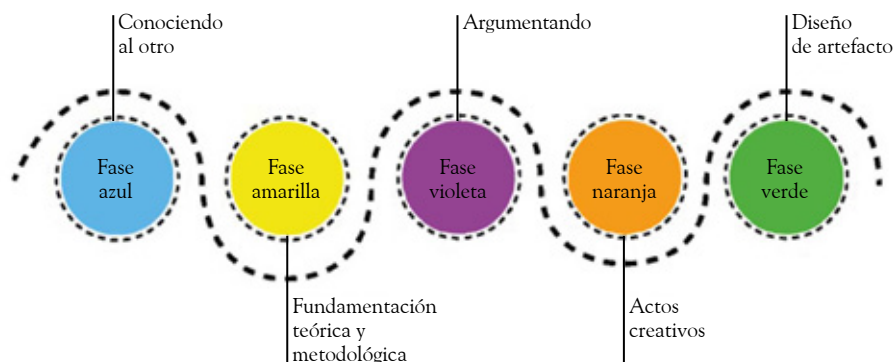
Es así como el programa Colores por la vida, alineado con el propósito de la Universidad Javeriana (Acuerdo 0066 de 1992), de formar personas competentes, conscientes, comprometidas y compasivas, por medio del pensamiento crítico y del intercambio de saberes con diferentes actores, busca aportar, con base en lo disciplinar e interdisciplinar, al desarrollo de una comunidad en particular.

El programa busca, por tanto, generar aprendizajes por medio del aporte a las prácticas educativas de las instituciones de educación públicas de nuestra región, además de generar actos de interacción con interlocutores reales y persigue que los estudiantes se acerquen, analicen y observen los asuntos reales pertinentes a su profesión. Este acercamiento, además de generar un servicio de solidaridad en la comunidad en la cual se encuentran las instituciones, proporciona empoderamiento en los estudiantes como individuos activos de la sociedad y procura un mayor sentido de pertenencia de su contexto inmediato.

Propuesta metodológica del programa

Este trabajo interdisciplinario se efectúa en grupos de estudiantes, en los cuales cada equipo tiene como objetivo de su proyecto el diseño de una secuencia didáctica dirigida a los niños de una institución educativa. Así, los estudiantes, de acuerdo con sus conocimientos previos e intereses personales, y reconociéndose como agentes de cambio de su realidad, identifican de la mano con los profesores de las instituciones, una necesidad educativa en un dominio específico de conocimiento, y desarrollan una secuencia didáctica que permita el logro de los objetivos por ellos propuestos. Este programa está apoyado por la revisión de temáticas en torno a dominios de conocimiento particulares y se desarrolla a partir de visitas constantes a las instituciones educativas por medio de asesorías a los equipos a lo largo del semestre. El proceso se construye en las siguientes fases (Figura 2).

Figura 2.
Fases de desarrollo del programa Colores por la vida



Fase azul. Conociendo al Otro

En esta fase, con el fin de dar inicio al proceso, se realiza un primer encuentro entre los estudiantes de las dos carreras, en este encuentro se presenta el programa Colores por la Vida, los objetivos que busca, la forma de trabajo y se generan equipos de trabajo entre diseñadores y psicólogos. Una vez los equipos están conformados, se realiza una primera visita a las instituciones educativas, en la cual los estudiantes conocen las instituciones y los profesores con los cuales desarrollarán sus proyectos a lo largo del semestre. Además, se genera un diálogo entre profesores y estudiantes, que permita identificar las expectativas y necesidades de los profesores de las instituciones, en relación con el trabajo de los estudiantes, y se generan acuerdos para el desarrollo del trabajo durante el semestre.

Fase amarilla. Fundamentación teórica y metodológica

En esta segunda fase se hace una introducción en forma independiente a los estudiantes de los cursos de Psicología Educativa II y de Diseño de Comunicación Visual, respecto de los objetivos que se buscan lograr con cada asignatura y se da lugar a la generación de espacios de discusión y construcción conjunta entre profesores y estudiantes, en torno a los aspectos disciplinares y metodológicos correspondientes a cada una de las asignaturas.

Los estudiantes de Psicología hacen guías de lectura, discusiones en clase y talleres, que permiten un diálogo constante que crea las bases teóricas y metodológicas necesarias para el adecuado desarrollo del proceso.

Por su parte, los estudiantes de diseño abordan, para emprender sus proyectos, los fundamentos teóricos centrados en la metodología del diseño participativo y los enfocan en la metodología proyectual (Munari, 1974), en el diseño generalizador integrado (Papanek, 1973), en el modelo semiótica (Vilchis, 2014) y en el pensamiento de diseño para educadores (IDEO, s. f.), entre otros. En esta fase se introducen, individualmente, en el aprendizaje de fundamentos teóricos y metodológicos cuyo objetivo es ayudar a entender los procesos de investigación cualitativa enfocados en los temas de interdisciplinaridad. Se aborda la lectura y reflexión de diferentes autores y mediante el análisis de sus teorías es posible entender y argumentar teóricamente el proceso creativo, detonador de discusiones tolerantes e inclusivas en los grupos de estudiantes.

Además, el proceso de diseño desarrollado por IDEO (s. f.) sirve de pretexto para entender la metodología de diseño participativo en sus cinco etapas: 1) descubrir: entender el cambio; 2) interpretar: aprender, interpretar, encontrar significados, hacer historias; 3) idear: generar ideas, ver oportunidades, redefinir ideas; 4) prototipo: diseño de artefactos, y 5) evolución: constante comprobación y evaluación.

Fase violeta. Argumentando

En esta fase se lleva a cabo la construcción colectiva de los principios argumentativos de cada proyecto. A partir de los fundamentos teóricos desarrollados por cada disciplina, se construyen en conjunto los argumentos de los proyectos a partir de diferentes estrategias. Primero: Producto de la información que los estudiantes recogen en sus visitas a las instituciones y en el diálogo constante con los profesores de las instituciones, empiezan a identificar la temática y los objetivos por trabajar. A partir de lo anterior, deciden el asunto que se va a abordar y plantean los objetivos de aprendizaje para los niños de las instituciones. Segundo: En las actividades de clase se articula el tema de análisis de tarea con el diseño de las secuencias didácticas que los estudiantes desarrollan, de tal forma que puedan avanzar en el diseño de sus proyectos. Tercero: Por medio del acompañamiento en asesorías por grupos, los profesores de ambas carreras se reúnen con los estudiantes para solucionar inquietudes en cuanto al diseño y a la estructura pedagógica de las actividades, de tal forma que se

logren los objetivos. Cuarto: Se genera una comunicación constante entre los estudiantes y la institución, con el fin de presentar sus ideas y validar con la institución si las propuestas que los estudiantes están diseñando responden a las necesidades de aquella. Finalmente, se generan exposiciones grupales en las cuales cada grupo interdisciplinar presenta una primera versión de la tarea. En la exposición se generan preguntas y sugerencias que suponen, para los estudiantes, reinterpretaciones o ajustes a los argumentos planteados. De igual manera, en este momento se hace un primer esquema visual de la propuesta posibilitando así al ámbito académico un primer esquema a manera de boceto para la configuración del producto.

Fase naranja. Actos creativos

En esta etapa se genera la configuración y consolidación de la propuesta de diseño a partir de una interacción permanente (cocreación) por parte de los grupos interdisciplinarios, generada por medio de un constante diálogo. El acto creativo del gesto es fundamental, así como materializar la idea a partir de un rasgo de diseño y empezar la fase de observación para encontrar debilidades y fortalezas que ayudan a delimitar los pormenores del proceso de diseño. Se hacen análisis y discusiones permanentes entre las disciplinas para concebir soluciones a las necesidades del producto de diseño y su público objetivo. Esta fase se lleva a cabo sobre un marco de referencia, con soportes específicos basados en el diseño, a saber, bitácoras, cuartillas o cuadernos de trabajo.

Fase verde. Diseño de artefactos

En esta fase se generan prototipos y validaciones de la propuesta propias, para la posterior producción y entrega de los proyectos. Es importante resaltar en este punto, la permanente acción y compromiso de cocreación generado en los estudiantes, la existencia de una apropiación disciplinar de los participantes en la que el ímpetu por entender los pormenores de los objetivos de los proyectos son claramente percibidos en el resultado final. Se hacen comprobaciones, y ajustes. Y muy importante: la producción se convierte en un acto democrático donde todos se apropian de su papel y lo hacen de la mejor manera. Previo a la producción definitiva de la secuencia didáctica, los estudiantes hacen pruebas piloto. Primero, entre ellos (salón de clase) y luego con niños (institución u organización), con prototipos de las actividades, con el fin de identificar posibles inconsistencias y componer la versión definitiva de la secuencia. Después de esta primera prueba piloto, los estudiantes hacen otra prueba con el material

final que se entrega a la institución. La entrega de cada uno de los proyectos desarrollados se lleva a cabo en las instalaciones de la universidad.

Fundamentación teórica del programa

El desarrollo del programa Colores por la vida se fundamenta en una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, según la cual las interacciones entre los diferentes protagonistas del evento educativo promueven cambios tanto en los aprendices como en los contextos en los que estos se encuentran (Bruner, 1995; Palacios, Coll, y Marchesi, 1990). Así, se espera que producto de todo el desarrollo del proceso, se genere aprendizaje en los estudiantes y cambios en las instituciones en las cuales se ejecutan los proyectos.

Para ello se hace necesario generar un ambiente óptimo de aprendizaje, en el cual no se entregue directamente el conocimiento a los estudiantes, sino que se propicie la construcción de conocimiento por parte de ellos con la orientación y la retroalimentación precisa de los más expertos (Bransford y Vye, 1999; Donovan y Bransford, 2005; Pianta, Hamre y Allen, 2012). Con este propósito, se retoma la propuesta de Bransford, Brown y Cocking (1999), según la cual la generación de un ambiente óptimo de aprendizaje depende del grado en el que se integren diferentes perspectivas o ambientes: 1) ambiente centrado en el aprendiz; 2) ambiente centrado en el conocimiento; 3) ambiente centrado en la evaluación, y 4) ambiente centrado en la comunidad. A continuación, describimos cada perspectiva y su relación con el programa:

Ambiente centrado en el aprendiz

De acuerdo con los autores, en este ambiente es fundamental considerar los conocimientos, actitudes y creencias que los estudiantes traen a la clase (Bransford, *et al.*, 1999; Donovan y Bransford, 2005). De allí que la primera fase del desarrollo del programa consiste, precisamente, en identificar esos conocimientos en relación con las temáticas relacionadas con el proceso, a partir de diferentes actividades de clase, tanto en diseño como en psicología. Además, a lo largo del proceso de desarrollo del programa se discuten constantemente con los estudiantes a partir de sus conocimientos, actitudes y creencias respecto a diferentes aspectos: las teorías sobre el aprendizaje, los temas específicos de los proyectos, las formas de trabajo con la institución y la naturaleza del trabajo interdisciplinar, entre otros asuntos que surgen en la dinámica generada por el proceso creativo particular a cada grupo de trabajo.

Ambiente centrado en el conocimiento

En esta perspectiva, se busca ayudar a los estudiantes a construir cuerpos de conocimiento organizados y estructurados, que puedan aplicar y transferir a diferentes contextos (Bransford, *et al.*, 1999; Donovan y Bransford, 2005). En el caso del desarrollo del programa, esto se desarrolla en diversos momentos. En primer lugar, en la clase se discuten las teorías que se espera fundamenten el proceso, tanto en diseño como en psicología educativa y se hacen talleres prácticos en los cuales se aplican los conceptos. Posteriormente, en las asesorías desarrolladas durante el proceso de construcción de la secuencia didáctica, los estudiantes deben basar sus decisiones en las teorías revisadas al comienzo del semestre. Luego, al final del programa los estudiantes deben entregar un informe con la descripción de la tarea y su justificación teórica, que dé cuenta, precisamente, de la comprensión y aplicación de los temas pertinentes al desarrollo de los proyectos. Este último aspecto lo ejecutan los estudiantes de psicología. Finalmente, el desarrollo de cada proyecto se convierte, en sí mismo, en un espacio de transferencia de conocimientos teóricos discutidos en clase y de forma escrita a una aplicación real de estos, al tener que responder unas demandas específicas de la institución y de los niños con los que se trabaja.

Ambiente centrado en la evaluación

En esta perspectiva, se busca generar oportunidades para que los estudiantes reciban retroalimentación, de tal forma que puedan volver sobre sus comprensiones y así alcanzar los objetivos de aprendizaje. Durante el desarrollo del programa y de cada uno de los proyectos de los equipos de trabajo, esta retroalimentación se hace en diferentes momentos del proceso (Bransford *et al.*, 1999; Donovan y Bransford, 2005). En primera instancia, durante la fase inicial se trabaja a partir de la elaboración de guías de lectura, discusiones en clase y talleres prácticos que son retroalimentados y discutidos durante la clase y en asesorías. Posteriormente, en la socialización del prototipo inicial del programa, estudiantes y profesores retroalimentan cada grupo de trabajo. Producto de esta retroalimentación, los estudiantes hacen ajustes al prototipo que se discuten en asesorías semanales. Una vez se tiene la versión casi definitiva de la secuencia didáctica, se pone en experimento a través de una prueba piloto con niños de la institución y a partir de esta información el equipo de estudiantes hace los ajustes finales a la secuencia didáctica. Esta prueba piloto se constituye así en otra fuente de retroalimentación para los estudiantes. Es importante tener en cuenta que a lo largo de este proceso, los grupos de trabajo se comunican constantemente con la institución con el fin de recibir una retroalimentación

que les permita generar una secuencia didáctica pertinente para la institución y sus niños. Finalmente, estudiantes y profesores hacen la entrega final de la secuencia a los profesores de las instituciones, quienes retroalimentan cada uno de los proyectos realizados.

Ambiente centrado en la comunidad

Un ambiente centrado en la comunidad incluye el salón de clase como colectividad, así como la institución educativa y la conexión con una grupo más amplia como organizaciones de la ciudad e incluso del país y del mundo (Bransford *et al.*, 1999; Donovan y Bransford, 2005). El desarrollo del proyecto involucra el trabajo en diferentes comunidades. En principio, la labor por grupos de trabajo en los cuales los estudiantes de ambas disciplinas deben establecer una serie de normas de funcionamiento y formas de comunicación que les permitan desarrollar un proceso adecuado. Igualmente, el programa Colores por la vida se constituye en otra comunidad, con unos valores y objetivos específicos que guían el desarrollo de los proyectos de los estudiantes, como también el trabajo articulado con una institución de la ciudad, lo que permite a los estudiantes poner los conocimientos de sus respectivas disciplinas al servicio de una comunidad más amplia, logrando con ello identificar en la práctica la pertinencia de la formación recibida y del proyecto que se va a realizar.

Esta aproximación exige un apoyo constante entre estudiantes y profesores y entre estudiantes. En ese sentido, Pianta *et al.* (2012) plantean que las interacciones de calidad en el aula de clase propician el compromiso de los estudiantes, lo que a su vez contribuye con su aprendizaje y desempeño académico. Dentro de los aspectos que según los autores, contribuyen con el compromiso, se encuentran el apoyo emocional y el apoyo pedagógico. El apoyo emocional entendido como los esfuerzos de los profesores para apoyar el funcionamiento social y emocional de los estudiantes, a través del fomento de la autonomía y de la facilitación positiva de interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante. El apoyo pedagógico por su parte, se refiere a aquellas interacciones entre profesores y estudiantes a través de las cuales los profesores propician la conexión entre los conocimientos, su organización y aplicación, mediante el andamiaje, la retroalimentación y el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden, por medio de situaciones abiertas y complejas y cercanas a la realidad.

Durante el desarrollo del programa Colores por la vida, los estudiantes aplican en un contexto real los contenidos, teorías y metodologías objeto de la

clase, generando con ello que el ejercicio de clase cobre sentido y sea relevante tanto para ellos como para la comunidad en la que se ejecutan los proyectos de los estudiantes, lo cual tiene un impacto en la motivación de los estudiantes y además favorece el aprendizaje y su generalización (Bransford *et al.*, 1999; Geary, 2009; Pianta *et al.*, 2012). La investigación en psicología educativa ha mostrado que se favorece el aprendizaje y la motivación de los estudiantes cuando tanto los materiales como las habilidades que están aprendiendo, están relacionadas con problemas o situaciones del mundo real que son de su interés (Bransford *et al.*, 1999; Graesser, 2009; Pianta *et al.*, 2012). Además, porque para la solución de estos problemas los estudiantes ponen en juego su comprensión de los contenidos y los obliga a concebirlos en forma profunda para lograr soluciones adecuadas (Barnett y Koslowski, 2002; Pianta *et al.*, 2012).

Durante el proceso, los estudiantes asumen el control sobre su aprendizaje. Es decir, de acuerdo con sus intereses, inquietudes y necesidades trazan el camino necesario para lograr los objetivos planteados, una vez se han trabajado por medio de otras actividades los conceptos centrales que les permitirán diseñar actividades educativas adecuadas al contexto. Este proceso provee al estudiante de una mejor percepción de la competencia y a su vez le otorga autonomía durante su desarrollo, aspectos que, en conjunto y de acuerdo con Ryan y Deci (2000), favorecen la motivación intrínseca, en la medida en que los estudiantes perciben que tienen el control sobre decisiones del proceso, pero, además, saben que tienen las herramientas necesarias para desarrollarlo.

Por último, los profesores guían y acompañan el proceso de solución de problemas de los estudiantes de diseño y de psicología educativa, ofreciendo retroalimentación oportuna y específica a sus necesidades e interrogantes, lo que les brinda la oportunidad de reflexionar constantemente sobre los contenidos de clase de acuerdo con sus necesidades particulares, generando así una comunidad de aprendizaje en la que tanto aprendices como expertos asumen un papel activo orientado a un objetivo común (Rogoff, 1994).

La evaluación del proceso

La evaluación del proceso se hace al finalizar cada semestre, por medio de dos fuentes de información. Por una parte, se retoma la perspectiva de los estudiantes a partir de un cuestionario en línea con dos secciones, una de catorce preguntas tipo Likert, y otra con preguntas abiertas sobre aspectos positivos y sugerencias específicas. Por otro lado, se lleva a cabo una reunión de equipo en

la que se retoma la perspectiva de los profesores y se analizan los resultados de la evaluación hecha con los estudiantes. A partir de lo anterior, se toman decisiones respecto al proceso que se va a implementar durante el semestre siguiente.

Por efectos de espacio, en este apartado se presentarán los resultados de la evaluación hecha con los estudiantes con el cuestionario tipo Likert. En este cuestionario, se indaga respecto a las siguientes cinco categorías 1) apoyo emocional (tres ítems); 2) apoyo pedagógico (seis ítems); 3) participación de los estudiantes (un ítem); 4) relaciones entre pares (dos ítems), y 5) acercamiento a la realidad social y profesional de los estudiantes (dos ítems).

A continuación, se presentan los resultados de los últimos cuatro períodos académicos. En primera instancia se presenta información concerniente al número de participantes por programa y período, así como el porcentaje de participación en la evaluación (Tabla 3).

Tabla 4.

Número de participantes y porcentaje de participación en la evaluación, por programa y período (N=342)

Período	Número de participantes en el Programa				Porcentaje de participación en la evaluación		
	No. de equipos	Psicología	Diseño de la comunicación visual	Total	Psicología	Diseño de la comunicación visual	Total
2017-2	14	40	37	77	100 %	84 %	92 %
2018-1	13	51	29	80	88 %	97 %	91 %
2018-2	19	73	24	97	88 %	71 %	84 %
2019-1	14	61	27	88	85 %	59 %	77 %
Total	60	225	117	342	89 %	79 %	86 %

De acuerdo con la Tabla 3, durante los últimos cuatro períodos han participado en el programa Colores por la vida un total de 342 estudiantes, de los cuales 225 son de psicología y 117 de diseño de la comunicación visual. De este total, el 86 % de los estudiantes ha evaluado el proceso. A continuación, se presenta una descripción de cada categoría y los resultados del total de estudiantes a cada una de las preguntas por categoría.

Apoyo emocional

En esta categoría se evaluó el grado en que los estudiantes perciben que a lo largo del proyecto se presentaron relaciones respetuosas con sus profesores, el grado en que los profesores fueron sensibles a las necesidades académicas de los estudiantes y qué tanto se consideró la perspectiva del estudiante en el proyecto (Pianta *et al.*, 2012). (Gráficos 1, 2 y 3)

En general, el apoyo emocional ofrecido por los profesores se evalúa en forma positiva. Los estudiantes perciben relaciones respetuosas entre profesores y estudiantes (93 %) y respuesta oportuna a sus necesidades académicas (81 %). Por otro lado, consideran que el proyecto les permite asumir autonomía y liderazgo (73 %).

Gráfico 1.

Porcentaje global de respuesta a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto las relaciones entre su profesor y los estudiantes fueron respetuosas” (N = 293)

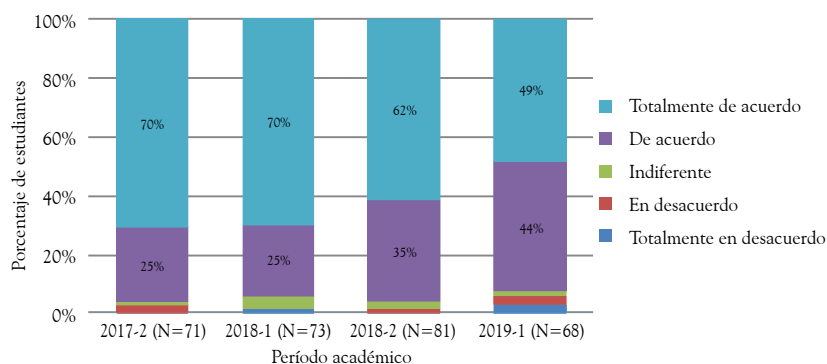


Gráfico 2.

Porcentaje global de respuesta a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto hubo respuesta oportuna de su profesor a las necesidades académicas de los estudiantes” (N = 293)

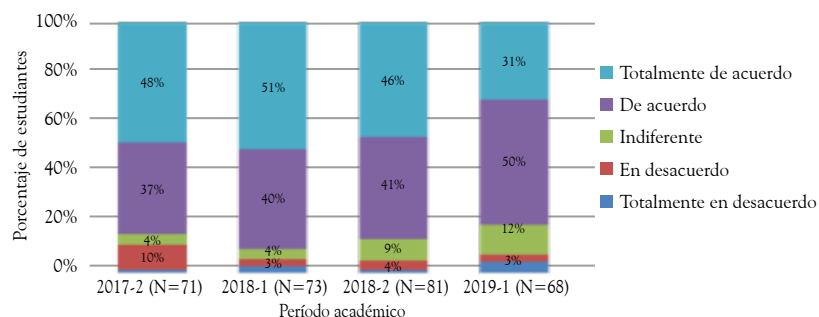
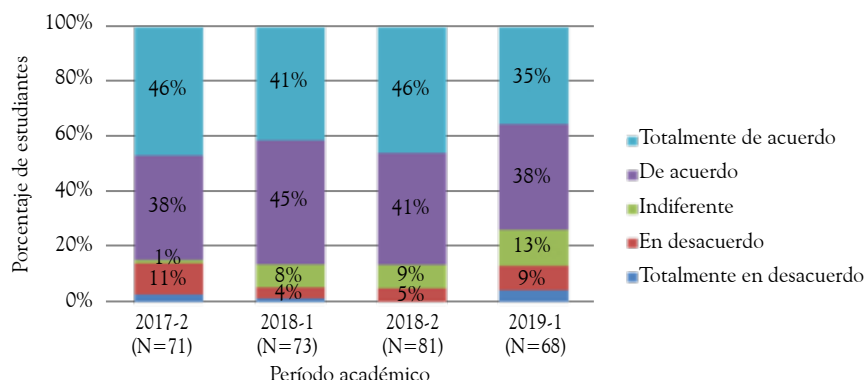


Gráfico 3.

Porcentaje global de respuesta a la afirmación
 “Durante el desarrollo del proyecto los estudiantes tuvieron
 oportunidad de asumir autonomía y liderazgo” (N = 293)

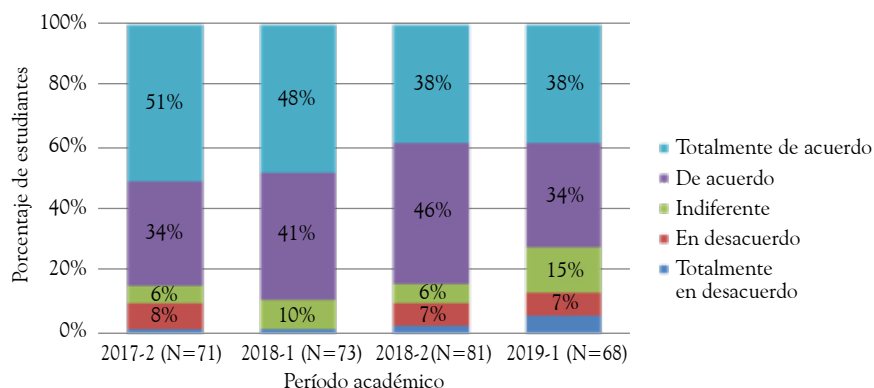


Apoyo pedagógico

En esta categoría se evaluó el grado en que el proyecto maximiza la participación e involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje; incorpora oportunidades para la práctica supervisada o independiente de los procedimientos y habilidades relevantes de las asignaturas; permite la aplicación de conocimientos y habilidades en problemas, tareas y preguntas nuevos o abiertos, y propicia un papel activo de los estudiantes en los diálogos con los profesores. También evalúa la calidad en la presentación de instrucciones ofrecidas por los profesores a los estudiantes, así como la calidad de la retroalimentación ofrecida a ellos por parte de los profesores (Pianta *et al.*, 2012). (Gráficos 4, 5, 6, 7, 8 y 9).

Gráfico 4.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “El proyecto maximiza la participación e involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje” (N = 293)

**Gráfico 5.**

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto el profesor comunicó el contenido y los procedimientos de manera precisa y efectiva a los estudiantes” (N = 293).

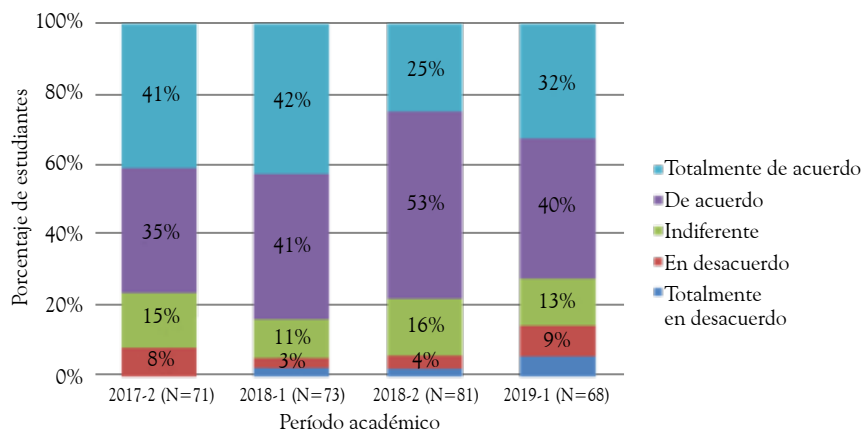
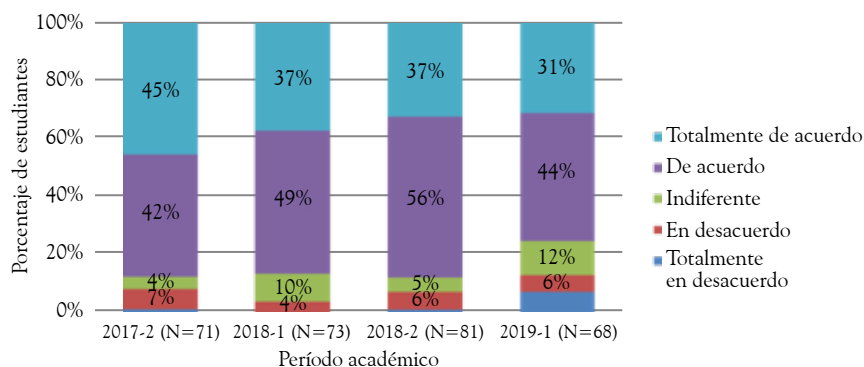


Gráfico 6.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “El desarrollo del proyecto incorpora oportunidades para la práctica supervisada o independiente de los procedimientos y habilidades relevantes de la clase” (N = 293)

**Gráfico 7.**

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “El desarrollo del proyecto permite la aplicación de conocimientos y habilidades en problemas, tareas y preguntas, nuevos o abiertos” (N = 293)

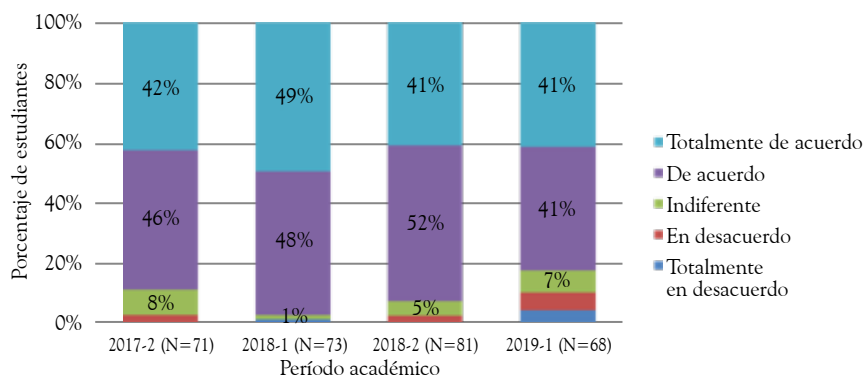
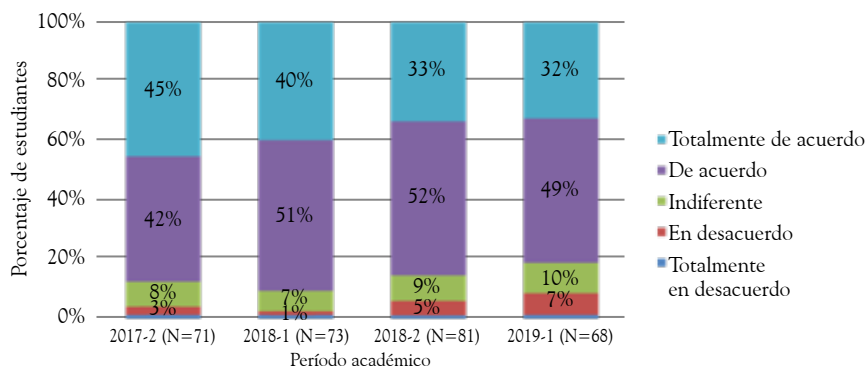
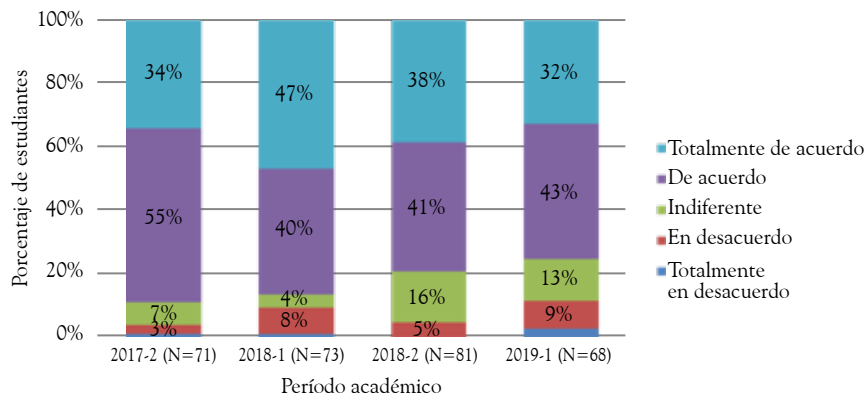


Gráfico 8.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto se ofreció retroalimentación que facilitó el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes” (N = 293)

**Gráfico 9.**

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto los estudiantes asumieron un papel activo en los diálogos con los profesores, de tal forma que se facilitara el aprendizaje” (N = 293)



Los estudiantes consideran que el proyecto maximiza la participación y el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje (72 %). Relacionado con la comunicación de manera precisa y efectiva del contenido y procedimientos por parte del profesor hacia el alumno, el 72 % de los participantes se encontraban totalmente de acuerdo y de acuerdo con lo anterior.

Se observa en general que el desarrollo del proyecto incorpora oportunidades para la práctica supervisada o independiente de los procedimientos y habilidades

relevantes de la clase (75 %). Además, permite la aplicación de conocimiento y habilidades en problemas, tareas y preguntas nuevos (82 %).

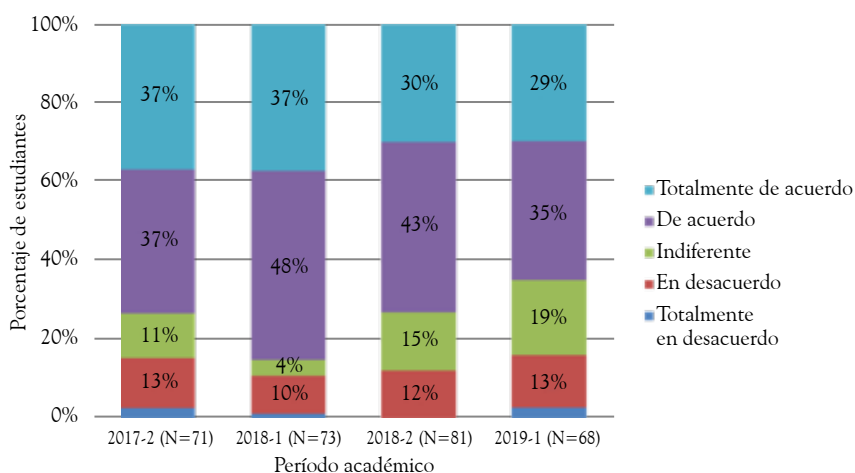
Los estudiantes perciben una oportuna retroalimentación que facilitó su aprendizaje y comprensión de los conceptos (81 %). Por último, durante el desarrollo del proyecto los estudiantes asumieron un papel activo en los diálogos con los profesores, de tal forma que se facilitara el aprendizaje (75 %).

Participación de los estudiantes

En esta categoría se evaluó el grado en que los estudiantes manifiestan que participaron activamente en el desarrollo de las actividades del proyecto (Gráfico 10).

Gráfico 10.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto los estudiantes de la clase estuvieron enfocados y participando activamente en las diferentes actividades del proyecto” (N = 293)



Los estudiantes, en su mayoría, consideran que participaron activamente en el desarrollo del proyecto (64 %).

Relaciones entre pares

En esta categoría se evaluó el grado en que los estudiantes perciben que a lo largo del desarrollo del proyecto se presentaron relaciones respetuosas con sus

compañeros de trabajo; y el grado en que los compañeros respondían efectivamente a las solicitudes hechas por otros compañeros de equipo (gráficos 11 y 12).

Gráfico 11.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto las relaciones al interior del equipo de trabajo fueron respetuosas” (N = 293)

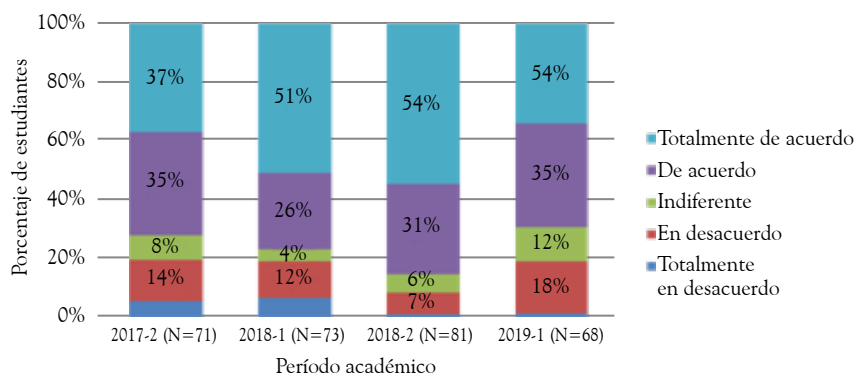
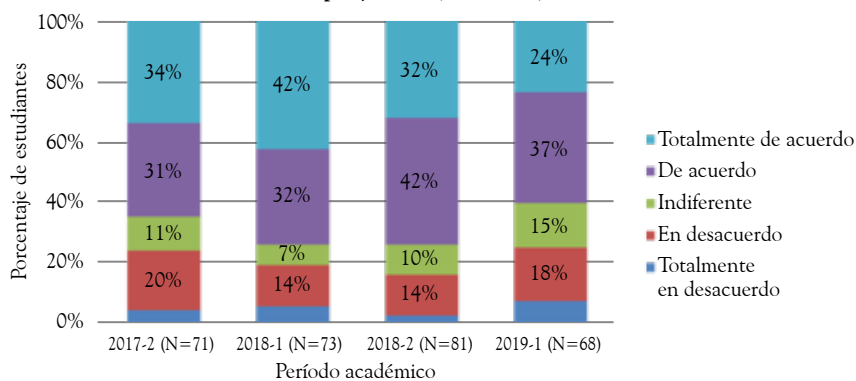


Gráfico 12.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “Durante el desarrollo del proyecto hubo respuesta oportuna de tus compañeros de trabajo que facilitó el desarrollo del proyecto” (N = 293)



En las relaciones entre pares y el trabajo en equipo, se observa que en general hubo relaciones respetuosas (89 %) y respuestas oportunas (61 %).

Acercamiento a la realidad social y profesional

En esta categoría se evaluó el grado en que el proyecto permite a los estudiantes acercarse a la realidad de las instituciones educativas públicas de nuestra región (gráficos 13 y 14).

Gráfico 13.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “El proyecto permite a los estudiantes acercarse a la realidad de las instituciones educativas públicas de nuestra región” (N = 293)

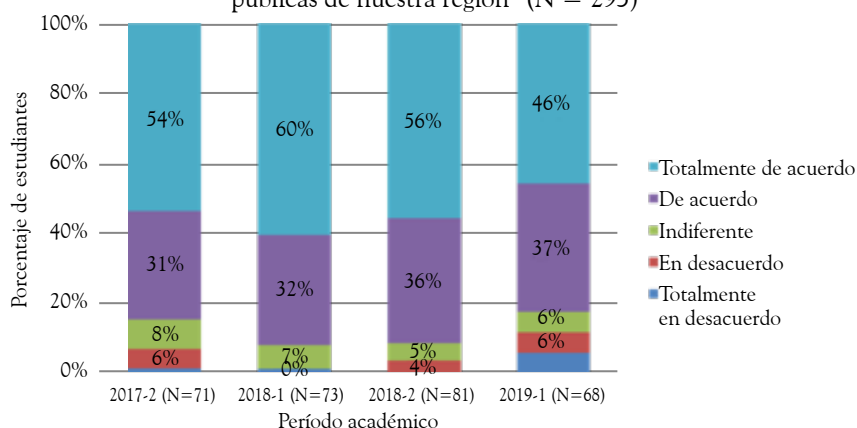
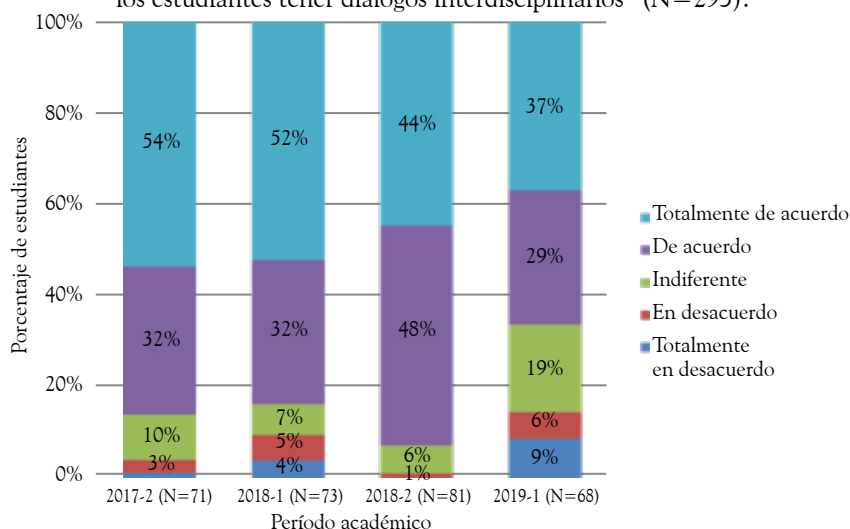


Gráfico 14.

Porcentaje de respuesta global a la afirmación “El desarrollo del proyecto permite a los estudiantes tener diálogos interdisciplinarios” (N=293).



Los estudiantes, en su mayoría (83 %), consideran que el proyecto les permite acercarse a la realidad de las instituciones educativas públicas de la región. Así mismo, más de la mitad de los estudiantes (66 %), considera que el desarrollo del proyecto permite el trabajo interdisciplinar.

Una muestra de la experiencia

El muro mágico

La secuencia didáctica se diseñó para niños entre los nueve y los trece años de edad, que se encontraban participando de un programa de aceleración del aprendizaje por ser niños en condición de extraedad, de una institución de educación básica de la ciudad de Cali. El objetivo de esta secuencia fue motivar a los niños a comprender la importancia y el sentido de la escritura, así como promover en ellos los procesos de planificación, producción y revisión durante los procesos de escritura. Con este propósito, *El muro mágico* (Gers, Jiménez, Sanabria, Santamaría y Ramírez, 2014),³⁴ es un periódico escolar de producción quincenal, en el cual los personajes de Lola y Jacinto invitan a los niños a compartir con los miembros de la institución sus producciones narrativas a partir de dos grandes categorías. La primera centrada en actividades del ámbito académico, como la noticia del mes, personaje del mes, producción libre (adivinanzas, poemas, retahílas, chistes, etc.) y ¿qué aprendimos este mes? La segunda, basada en los intereses personales de los niños: nuestros favoritos, cuentos cortos, historias sobre... (Figura 3).

34. Proyecto desarrollado en el período 2014-1, por los estudiantes de la carrera de psicología, Mariana Gers, Juliana Jiménez, Juan Pablo Sanabria y Margarita Santamaría, y la estudiante de la carrera de Diseño de Comunicación Visual, Valentina Ramírez S.

Figura 3.
Proyecto *El muro mágico*



Con esta secuencia didáctica, se busca que cada uno de los niños, apoyados por la profesora, escriba un texto quincenalmente en la categoría en la que sienta una mayor afinidad. Para que el ejercicio asegure el seguimiento de los procesos de producción de escritura que se quieren enfatizar, los niños deberán elegir un tema sobre el que quieran escribir, discutirlo con el grupo y posteriormente, desarrollarlo con el acompañamiento de la profesora y sus pares. Una vez hechas las correcciones sugeridas por la profesora y los pares, los niños proceden a ubicar sus escritos en el periódico y compartirlos con sus compañeros. Estos escritos permanecerán en la publicación durante quince días mientras se trabaja en la producción de los textos correspondientes a las siguientes publicaciones (Gers *et al.*, 2014).

La secuencia presentada refleja muy bien la clase de productos que los estudiantes desarrollan a lo largo de su participación en el programa, acorde con los diferentes planteamientos teóricos desarrollados en ambos cursos. Es un proyecto ajustado a las necesidades de los niños de la institución en la que se ejecuta el

proyecto, tiene en cuenta sus intereses, permite la participación de niños con diferentes niveles de desempeño, propicia la interacción y la retroalimentación continua entre pares y del profesor hacia los estudiantes, y está, además, anclada a un contexto particular. Todas estas características hacen de estas secuencias el ambiente propicio para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Reflexiones finales sobre el programa

El programa ha sido, en sí mismo, un proceso de aprendizaje para quienes lo coordinamos. Producto de las reflexiones continuas a lo largo del proceso, se han hecho ajustes con el fin de lograr los objetivos planteados, tanto para las instituciones como para los estudiantes. A partir de este proceso, consideramos que varios son los aciertos y otros tantos los retos a los que aún nos enfrentamos.

En principio, dentro de los aciertos, consideramos que el primero es poder ofrecer a nuestros estudiantes la oportunidad de confrontarse con temas sociales de nuestra realidad y a partir de esta diseñar, desde la construcción interdisciplinar, un aporte pertinente haciendo uso de la educación como una herramienta para impactar nuestra sociedad. Salirse del aula y darnos la oportunidad de recorrer otros espacios es una necesidad en los procesos educativos, además de enfrentar nuestros contextos reales y descubrir lo invisible de nuestras sociedades son temas claves y de obligada reflexión. Los estudiantes en formación deben prepararse en asuntos pertinentes a los que profesionalmente van a enfrentarse en su diario vivir.

Otro acierto importante tiene que ver con la coherencia interna del programa, dado que busca que los estudiantes diseñen ambientes educativos significativos a partir de un proceso de aprendizaje que para ellos mismos lo es. Los estudiantes ponen de manifiesto en sus proyectos, sus intereses y sus comprensiones, que paulatinamente se hacen más claros en la medida en que resuelven uno a uno los problemas derivados de un problema abierto y difuso, como lo es diseñar un escenario educativo en un contexto real, con niños y profesores reales.

Este escenario académico favorece en forma decidida el trabajo interdisciplinar, con el fin de diseñar propuestas que se articulen y respondan a las necesidades educativas de profesores y estudiantes. Ello se constituye en un acierto y a su vez en un reto. En un acierto porque para el diseño de los proyectos, los estudiantes deben tener en cuenta la voz de ambas disciplinas, en función de las necesidades del contexto en el que se diseñan y esto permite dar respuestas

pertinentes a las necesidades del contexto. Es un reto porque esta clase de trabajo requiere flexibilidad en muchos sentidos y las exigencias del contexto universitario no siempre favorecen tal flexibilidad de parte de los estudiantes. Por ello, el apoyo decidido de la institución en la que se desarrolla el programa ha sido fundamental para asumir el reto y acompañar a los estudiantes.

Otro de los grandes retos para los estudiantes es el trabajo en equipo, algo fundamental en cualquier apuesta interdisciplinar. El proyecto se constituye en un escenario de aprendizaje de esta habilidad para los estudiantes. Buscar un objetivo común, organizar actividades, proponer y respetar las ideas de otros, entender el lenguaje y las formas de trabajo de cada disciplina y aprovecharlas para beneficio del proyecto mismo y ser tolerantes a partir de las diferencias, entre otras habilidades y actitudes, son indispensables para realizar el proyecto en forma exitosa. Y son habilidades que los estudiantes deben ir integrando a su repertorio a medida que desarrollan un proyecto de este nivel, que es en sí mismo, complejo.

Por último, este programa ha permitido a todos quienes participamos en él reflexionar sobre la pertinencia de asumir la responsabilidad social a partir de la formación de pregrado, de tal forma que nuestros estudiantes sean conscientes de la responsabilidad que desde sus respectivas disciplinas tienen de entender la complejidad de los contextos educativos y sociales, donde sus aportes con fundamentos teóricos y creativos, sirven para generar conciencia y acciones concretas que deriven en aportes reales en los niños y profesores de las instituciones educativas de nuestra región.

La evaluación del aprendizaje mediante pruebas estandarizadas y el afán por el rendimiento

Dulcay Astrid González Jiménez

Introducción

El presente escrito es una reflexión crítica acerca del impacto de la evaluación masiva en Colombia en educación, su incidencia en la economía de Gobierno y rentabilidad para la gobernabilidad, la espectacularización de los resultados y la mediación de los medios.

En este sentido, se percibe que la evaluación masiva dinamiza imaginarios sobre lo que no se hace bien y debería hacerse de otro modo; respalda políticas del miedo basadas en el déficit; favorece la fabricación de salvadores educativos; transparenta con traje de *objetividad* poblaciones enteras juzgadas como preocupantes para la economía y el desarrollo social de un país o región.

La evaluación del aprendizaje y el afán por el rendimiento

La evaluación masiva en Colombia ha devenido en un hecho educativo naturalizado, cada vez más ampuloso, abarcante y omnipresente. En nuestro país, todos los grupos etarios son evaluados masivamente: niños entre ocho y diez años de edad que cursan tercero de educación básica, son evaluados a través de las pruebas Saber 3; preadolescentes presentan, obligatoriamente, las pruebas Saber 5; los adolescentes, las pruebas Saber 9, Pre-Saber (décimo grado de forma voluntaria) y Saber 11; y los adultos, por su parte, son evaluados masivamente mediante las pruebas Saber Pro, *ad portas* de egresar del nivel

terciario. Por añadidura, Colombia participa en pruebas internacionales como Terce,³⁵ Timms,³⁶ PISA³⁷ e ICCS,³⁸ aplicadas fundamentalmente a población joven.³⁹ Y pronto, quienes estaban por fuera de las pruebas masivas, serán objeto de ellas. En el 2015, Colombia participaría en las pruebas internacionales llamadas “Pisa para adultos” del Programa Piac;⁴⁰ es decir, la población adulta que ya pasó por la educación terciaria será evaluada.

El rango de edad declarado se ubica entre los dieciocho y los sesenta y cinco años de edad, aunque los gobiernos chileno y español eligieron en su momento y para sus países, evaluar a adultos en el rango de treinta a cincuenta años.⁴¹ En Colombia, desde el infante hasta el adulto mayor es evaluado, escudriñado

35. Aplicadas a los estudiantes colombianos en 1997, 2006 y 2013.

36. Aplicadas en 1995 y 2007.

37. Fueron aplicadas en el 2006, 2009 y 2012. Un grupo representativo de jóvenes colombianos de todo el territorio nacional, las presentaría en el 2015.

38. Fueron aplicadas a finales de la década de los 90, más específicamente en 1999. Una década después, doblando la muestra, se hizo de nuevo su aplicación y en poco menos de dos años, en el 2016, se llevaría a cabo por tercera vez, que pareciera predice mucho más que un saber específico.

39. Para que Colombia pueda participar en estas evaluaciones internacionales, debe pagar a los organismos evaluadores por instrumentos, marcos y guías de orientación, asesoría de los expertos, procesos de divulgación, realización a expertos de los informes emitidos, etc. Los costos aproximados de esta participación entre el 2005-2007 fue de US\$ 125 000. Ver cuadros detallados en el informe de Laurence Wolf (2007, p. 22).

40. El Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (Piaac), de la OCDE, colecta y estudia datos que ayudan a los Gobiernos a evaluar y analizar el nivel y distribución de competencias de la población adulta, así como también su utilización en diferentes contextos. “Se trata de contar con una imagen más completa y matizada del capital humano del que disponen los países para competir en una economía globalizada” (“Evaluar a los adultos como a los escolares” Portafolio. 25 de marzo de 2008. Recuperado de: www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-2872391). En Colombia, se aplicarán con el propósito de medir el impacto de la formación superior en personas de distintos ámbitos de la sociedad, incluido el laboral. “[...] Las Piac evalúan matemáticas (capacidad de cálculo), lenguaje (comprensión lectora) y resolución de problemas reales en ambientes informatizados. Colombia ya pagó la membresía y vamos a participar en la primera fase en el 2015, un piloto; en el 2016 serán las pruebas definitivas, cuyos resultados se entregarán en el 2018” (Entrevista al director del Icfes publicada en el periódico El Tiempo, el 12 de marzo del 2014. Fuente: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13641596>).

41. La grandilocuencia de la evaluación masiva también radica en el funcionamiento sobre la geografía de lo transnacional: la primera prueba Piac abarcó a más de 160 000 adultos, en 24 países y se realizó en 30 diferentes idiomas, lo cual conllevó a que la OCDE declarara que las pruebas Piac son la mayor y más innovadora evaluación comparativa internacional de adultos que se haya visto.

y leído, tanto en los niveles de desarrollo de habilidades y competencias como acerca de lo que se incluye en la categoría de factores asociados al aprendizaje (preguntas sobre composición familiar, lugar donde reside, ocupación de los padres, grupo socioeconómico al que pertenece, ambiente familiar, antecedentes migratorios, número de libros en casa, etc.).⁴²

Nada se escapa a la evaluación. Todo se ha de saber, desde lo que conoce una persona (dimensión cognitiva) hasta cómo vive (dimensión no cognitiva).

[...] el principal reto es recopilar a través de un conjunto de cuestionarios para estudiantes, docentes y las escuelas, los factores contextuales que pueden estar asociados con resultados cognitivos y no cognitivos, derivados de la enseñanza y del aprendizaje. (Pedraza *et al.*, 2012, p. 100)

[...] Lo anterior se logra mediante un conjunto de cuestionarios dirigidos a los estudiantes de quinto y noveno grados, padres de familia, docentes y directivos de los establecimientos educativos. La información que se recoge se utiliza para interpretar y explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes en las pruebas. Particularmente, permite resolver los siguientes interrogantes: ¿por qué algunos estudiantes del país obtienen mejores resultados que los de los demás?, ¿las diferencias en los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9 pueden derivarse de características familiares, los recursos escolares, las prácticas de enseñanza y las comunidades de las que provienen los estudiantes? (Pedraza *et al.*, 2012, p. 102)

En los últimos siete años, se han puesto en Colombia a disposición del público, tres especializaciones en evaluación, tres maestrías, cinco doctorados en educación que declaran tener como línea de investigación central la evaluación y la gestión escolar, y se han ofertado 25 programas de cualificación para ascenso en el escalafón docente –cuyo énfasis es la evaluación– de los cuales se ofertan nueve en modalidad virtual. Igualmente, en las secretarías de educación de las cinco principales capitales del país, se ha constituido en los últimos cinco años la Subsecretaría de Evaluación, que considera como ejes centrales de su labor, el mejoramiento de los puntajes en las pruebas estandarizadas, la cualificación y el acompañamiento docente para tal fin. De la mano con estas formas de institucionalización, hoy se seleccionan docentes y directivos con formación posgradual y experiencia comprobada en evaluación.

42. Pareciera que de la mano de lo que se declara como meta universal: *la educación para todos*, deviene la *evaluación en todo(s)*.

A nivel internacional, una experiencia particular en América Latina es la de México, país en el que predomina desde el 2012, la certificación en evaluación, la cual se oferta y aplica a través de un organismo evaluador privado y quienes la obtienen, con independencia de la profesión de base, son facultados socialmente para liderar procesos evaluativos en educación. La grandilocuencia ha sido posible por la emergencia del saber experto en evaluación, que en la última década en Colombia, se fabrica, se instala y se demanda.

Congresos nacionales, congresos internacionales, seminarios y foros, son formas de producción y divulgación de discursos desde los cuales perspectivas, modelos y técnicas se ponen a circular y anuncian que sobre la evaluación educativa algo nuevo vendrá. Al 2018, el Icfes ha formalizado nueve congresos internacionales en los que han participado más de 18 000 docentes, directivos e investigadores del mundo educativo urbano y rural, acuñando perspectivas recogidas en eslóganes que van desde *Evaluar es valorar*, hasta *Evaluar para construir y mejorar*. De una declaratoria técnica sobre qué es evaluar (valorar), a una funcional –para economistas, fundamentalmente– que ofician técnicas, conceptos, modelos, patologías de la evaluación y acuñan, con fuerza de verdad, el deber ser de la educación para el progreso y la prosperidad sociales.

A la par, en poco menos de media década el Icfes pasó de ser un Instituto para el fomento de la educación superior, cuyos recursos procedían del erario nacional, autorizado anualmente al Ministerio de Educación Nacional, a ser un instituto de evaluación educativa que produce dinero y alta rentabilidad para el país. El Icfes vende servicios de evaluación de distinto orden, al sector oficial y privado del país, para concursos de ascenso, concursos de provisión de cargos y concursos de méritos, entre otros, a la vez que cobra a los padres de familia y a los evaluados por las pruebas Pre-Saber 11, Saber 11 y Saber Pro.⁴³

En el apartado de funciones divulgado a través de su portal, el Icfes señala que en cumplimiento de su objeto, la empresa Icfes tendrá las funciones atribuidas mediante el artículo 12 de la Ley 1324 de 2009 y otras afines a ellas, a saber: celebrar contratos con las autoridades educativas del orden nacional, local y territorial; con entidades de derecho público internacional, y con entidades privadas, nacionales o extranjeras, para promover políticas y programas tendientes a cualificar los procesos educativos, además de definir y recaudar las

43. Ver desglose de recursos en: http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/cat_view/315-informacion-institucional/314-informacion-financiera-y-contable/310-informacion-historica-presupuestos/517-presupuesto-2013

tarifas correspondientes a los costos de los servicios prestados en lo concerniente a las funciones señaladas para el Icfes, entre otras.⁴⁴

La evaluación masiva se ha configurado, entonces, en una estrategia eficiente por medio de la cual el evaluado, obligado por una oportunidad o requisito, ha de pagar para que la institucionalidad revele lo que sabe y lo que puede hacer con lo que sabe. Así, evaluar paga, pues hay que costear cada evaluación.

[...] Este año, más de 2,5 millones de estudiantes de todos los colegios públicos y privados, urbanos y rurales del país presentarán las pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º. Dos novedades vienen en esta aplicación para los estudiantes de 9.º grado, la primera es que, además de presentar lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, responderán una prueba de educación económica y financiera [...]. La información de sus resultados servirá para saber cuáles son las competencias de nuestros estudiantes cuando enfrentan situaciones que requieren planear y administrar recursos como dinero, tiempo, entre otros. Por ejemplo, evaluar cómo a la hora de planear tiene habilidades para anticipar eventos, definir metas y objetivos; y en lo correspondiente a administrar, si puede organizar de manera eficiente y responsable los recursos limitados con los que cuenta, reconoce estrategias que le permiten mantenerse dentro de lo planeado, identificar el momento oportuno, las circunstancias favorables, o las acciones apropiadas de disponer sus recursos o los de su entorno. (Portal del Icfes, sala de prensa: <http://www2.icfes.gov.co/quienes-somos-y-sala-de-prensa>)

Ad portas de finalizar el 2018, casi medio millón de preadolescentes y adolescentes de nuestro país se enfrentarían a una práctica que, ligeramente, se la puede juzgar como una sofisticación del examen escolar o una réplica de la evaluación psicométrica con fines de selección. Profesores, directivos, padres de familia, estudiantes, personal contratado para la aplicación de los instrumentos y funcionarios de seguridad, entre otros (más de 4 000 000 de personas), se movilizan sincrónicamente y cumplen rituales, prescripciones, normas y tiempos, para que se pusiera en juego un dispositivo que va mucho más allá de una evaluación de aplicación masiva.

Casi tres millones de personas, con el ropaje de estudiantes, dispusieron sus cuerpos y se hicieron visibles. Dócilmente, ante un papel, revelaron/confesaron lo que en apariencia sabían o ignoraban sobre verdades circulantes en áreas de conocimiento específicas (lenguaje, matemática, ciencias naturales) y sobre

44. En: <http://www.icfes.gov.co/informacion-institucional/informacion-general/funciones?showall=y&limitstart>

las bondades de hipotéticas realidades económicas y sociales (competencias financieras básicas). La evaluación masiva individualiza la conducta, identifica la falta, fabrica el déficit y pone a desear/funcionar la oportunidad de mejora. Esta es, sin duda alguna, la estrategia sobre la cual se soporta el sistema de regulación social actual que, de la mano con los regímenes policiales, da lugar a eficientes y rentables formas de gobernabilidad.

En el 2012, año cuando Colombia se presentó por tercera vez consecutiva las pruebas internacionales Pisa, Asobancaria lanzó el programa *Saber más, ser más*, cuya apuesta declarada era: “La educación financiera es importante para la banca porque permite que sus usuarios tengan mejor conocimiento del sistema y sus productos y puedan tener más bienestar y mejores condiciones de vida”.

El programa de educación financiera incluye los portales cuadresubolsillo.com y abcmicasa.com, la campaña de seguridad bancaria “No seas cabeza dura”, la obra coleccionable “Cuadre su bolsillo” que circuló con el diario *El Espectador*, la sección de educación financiera, en alianza con Caracol Noticias, y el convenio firmado con el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo del programa de educación y económica y financiera para los niños de grado cero a once. Todo ello, declara la dirección de Asobancaria, en pro de lograr que “la educación financiera haga parte de la agenda educativa, económica y políticas del país”.⁴⁵

La declaratoria estatal de que la información de sus resultados en competencias financieras servirá para “saber qué habilidades tiene a la hora de planear, anticipar eventos, definir metas y objetivos”; para “saber si tiene habilidades para organizar de manera eficiente y responsable los recursos limitados con los que cuenta”, y para “identificar el momento oportuno”, revelan que, como nunca antes, la evaluación masiva a la vez que lee el saber, produce información para hacer saber (aumento de la capacidad electiva y de autocontrol).

La ampulosidad y grandilocuencia de la evaluación, radica también en que la información producida da forma a una dinámica social en la que la relación con lo económico y el sistema financiero deviene en saber (información) y en un asunto de responsabilidad individual (autorregulación). Los evaluados se convierten en blanco de información y acción. Todo ello en el marco de una

45. Ver: http://www.asobancaria.com/portal/page/portal/Asobancaria/informacion_interes/sabermas. Es altamente probable que los contenidos y didácticas para la educación financiera en los colegios se tomarán de los portales de los bancos creados para dicho fin.

paradójica y llamativa meta social: ofrecer resultados que puedan ser utilizados por el Gobierno nacional en la búsqueda del objetivo de tener una Colombia más educada.

La emergencia de nuevas ciudadanías, la reconfiguración del Estado y la novedad en algunas prácticas de conducción escolar, hacen visible un deber-saber económico y financiero, introducido a través de la evaluación en el mundo escolar y de la rentabilidad económica de la evaluación masiva. Este conjunto de racionalidades políticas, con sus tramas discursivas de verdad, ensamblajes entre instituciones, enunciados que definen modos de comprender y pensar el mundo, favorecen modos concretos de conducta sobre la población.

Economía de gobierno y rentabilidad para la gobernabilidad

Entre septiembre y octubre de 2017, por segunda vez en Colombia se da una reorganización de la logística para la aplicación de las pruebas. El Icfes solicita oficialmente, por medio de resoluciones y medios masivos de comunicación (radio, televisión), que “los directivos deben recoger los paquetes en el lugar destinado, aplicar las pruebas, digitar la información y enviar oportunamente los reportes”.

En este pilotaje no hay ya una agencia externa anónima contratada para que bajo estrictas medidas de seguridad, eficiencia y tiempo, lleve a cabo el proceso de aplicación de las pruebas estandarizadas en nuestro país a nivel de educación básica. Por el contrario, hay un viraje hacia el suministro de las pruebas Saber 3, 5 y 9 por parte de directivos y docentes, y un punto de quiebre en el que las prácticas evaluativas estandarizadas visibilizan la imagen de restitución de una relación esperada entre Estado, sociedad y educación.

Bajo una práctica ordenada, aséptica y transparente, el agente evaluador muestra que se ha resituado socialmente, entre otros, a dos de los protagonistas educativos que una década atrás eran sujetos de vigilancia y sospecha, cuando el Estado efectuaba la observancia de la calidad educativa en el país mediante evaluaciones masivas.

Directivos y docentes poseen lo que podría llamarse, según Jacques Donzelot, (2008) “una independencia moral” (p. 72), en la que el agente evaluador, entronizando el papel del Estado, solicita a sus evaluados la aceptación de su

ingreso como protagonistas que suministran, ordenan, normalizan y hacen posible la operación eficiente del dispositivo evaluativo.

Los discursos de la desconfianza ya no se centran en oponerse a la evaluación masiva o ponerla en interrogación, o falsear las pruebas en el ejercicio de su observancia estatal. Desde la omnipresencia de la evaluación masiva, la desconfianza recae más bien en los supuestos de calidad educativa que se derivan y testimonian por pruebas estandarizadas internacionales que arrojan datos sobre qué tan fortalecido y capaz es un Estado o un sistema respecto a otros.

Detengámonos brevemente en lo que el Icfes declara como la segunda novedad de las pruebas Saber 9, para jóvenes de instituciones oficiales y privadas del país:

[...] se incluye pregunta abierta en la prueba de ciencias naturales, que es necesaria para indagar las habilidades de los estudiantes, distintas a las evaluadas en las preguntas de selección múltiple, ya que los estudiantes deben elaborar su propia respuesta, no seleccionarla. Con los resultados de todas las pruebas que se aplican, será posible que las instituciones educativas conozcan cómo están los aprendizajes de sus estudiantes y utilizarlos para elaborar o ajustar sus planes de mejoramiento. (Portal del Icfes, sala de prensa)

Para divulgar esta información, el Icfes ha dispuesto diferentes herramientas para que educadores, padres de familia y estudiantes puedan conocerla. Se trata de la aplicación virtual “Me la juego por saber”, que permite interactuar con el tipo de preguntas a partir de ejercicios didácticos apoyados por videos explicativos y charlas tipo *tv web*.⁴⁶

La sofisticación en el instrumento, el paso de selección múltiple con única respuesta a pregunta abierta (los estudiantes no seleccionan; construyen su propia respuesta), la promesa de que dicho instrumento revelará la forma del aprendizaje, el uso de tecnologías para el entrenamiento y familiarización, como las aplicaciones (*apps*), y la dimensión mediática a través de la televisión (canal Icfes), ponen al descubierto que ya no es necesario, ni eficiente, centrarse en contenidos fijos basados en la instrucción y retención memorística de datos. La evaluación masiva reactualiza, técnica y tecnológicamente, las lecturas y mediciones del aprendizaje, a la par que la comunidad académica entera se prepara de diversas maneras para las pruebas.

46. Portal del Icfes, sala de prensa: <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos-y-sala-de-prensa>

En palabras de Rose (citado en Noguera, 2012), nos acercamos a

(...) una nueva modelación del espacio de Gobierno y de su ejercicio, una determinada distribución y establecimiento entre conceptos, que abren zonas de cognición y configuran una topografía, donde los actos de Gobierno son reensamblados remodelando el espacio de su ejercicio y sus efectos. (p. 68)

Los indicadores

La evaluación masiva dinamiza imaginarios sobre lo que no se hace bien y debería hacerse de otro modo; respalda políticas del miedo basadas en el déficit; favorece la fabricación de salvadores educativos; transparenta con traje de *objetividad* poblaciones enteras juzgadas como preocupantes para la economía y el desarrollo social de un país o región; alimenta peroratas que se vuelven verdades repetidas sin cesar sobre lo que deberían hacer y saber directivos y maestros, y aporta información para predecir los posibles debacles socioeconómicos *si no se hace lo que debería hacerse* con prontitud, con las actuales y nuevas generaciones.

Tal es el caso del informe de la Fundación Compartir, *Tras la excelencia docente*, que si bien no tiene como objeto de interés central la evaluación masiva, tanto los diagnósticos como las justificaciones para inversiones y decisiones de política educativa están soportadas en los puntajes de las pruebas Pisa. En el video que divulga la propuesta derivada del mismo informe, se revela al país lo que podría hacerse para lograr, en el 2040, las metas anheladas en educación.⁴⁷

Dicha revelación ubica la propuesta como salvadora pese al aislamiento de las realidades sociales, económicas y contextuales sobre las cuales acontece la educación en Colombia. Un reciente ejercicio de mirada crítica al informe en mención, advierte:

La forma como está redactado el estudio acude a un viejo truco que se usa con mucha frecuencia en el mundo de la política, de los *mass media* y, por

47. Incluso, detenerse en la propuesta del docente como héroe, permitiría ver que la metáfora de valentía y entrega deja mucho que desear. Basta una ligera revisión de tal figura en la historia, la literatura o la épica, para reconocer que el héroe era una especie de personaje que resguardaba al débil en tiempos en los que escaseaba la justicia y el reconocimiento social a los menos favorecidos. Quizás, esta figura es lo que menos le convendría al país, en tiempos de competitividad, velocidad y eficientismo. El héroe era quien ayudaba a que no se hicieran tan críticas las desigualdades y que el pueblo construyera una especie de resignación y falsa espera, porque los tiempos de oportunidad y justicia algún día llegarían.

supuesto, en la academia, y es el recurso a la “prueba científica”, que sustenta una afirmación. Lo que se dice de manera ligera es: “estudios científicos lo han comprobado” o “como concluye la literatura sobre el tema” o, peor aún, “hay un consenso entre los investigadores”. De esta manera, se produce un efecto de verdad calculado que busca justificar las decisiones políticas desde la presunta científicidad de un estudio. (Álvarez, 2014, p. 144)

El mismo autor, añade:

El efecto publicitario del informe ha logrado movilizar la opinión a favor de sus recomendaciones de política gracias a la sensibilidad que genera el hecho de reconocer el valor mítico del trabajo que hacen los maestros con los niños. Pero el planteamiento de Compartir no tiene nada de romántico. El estudio fue presentado en un momento de gran polémica por los resultados de las pruebas pisa, ganando así un consenso acerca de una supuesta mala calidad de la educación. A renglón seguido se dice, en los medios de comunicación y en el estudio mismo, que la calidad de la educación depende del “factor docente”; la conclusión es obvia: la mala calidad de la educación se explica porque sus maestros son malos. (p. 151)

Una vez más, a partir de lo que señalan los indicadores y las tablas estadísticas artificiosamente reinventadas, los investigadores muestran lo que encontraron en otros países, para así sugerir la fórmula que revertirá una especie de desastre (un país no viable socioeconómicamente por una educación de baja calidad), la fórmula infalible: los maestros.

El estudio Compartir escogió otro camino. Primero, aplicaron fórmulas econométricas para comprobar si en Colombia el “factor docencia” es o no determinante en la “calidad” de la educación. Y luego, una vez comprobado esto, estableció cuáles son los maestros “buenos” y cuáles son los “malos”, para determinar las medidas que se deben tomar. Para ello, cruzaron los resultados de las pruebas Saber 11 en el área de matemáticas y lenguaje, con datos referidos a los docentes (edad, puntaje en la prueba de ingreso, tipo de escalafón al que pertenecen –2277 o 1278–, estudios de posgrado, profesional formado como docente o no y tipo de vinculación laboral, entre otros). Las limitaciones de la estadística se ponen una vez más en evidencia. La estadística sirve para validar lo que se quiere demostrar, pero no para mostrar lo que no se puede validar (Álvarez, 2014).

Igualmente, vale la pena detenerse en las conclusiones de la investigación *La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en el examen del Estado Icfes y la probabilidad de graduarse en el área de educación*. Dicha investigación llevada a

cabo en el 2011 y publicada por el Banco de la República en la serie *Documentos de Economía Regional No. 152*, señala:

[...] Existe una estrecha relación entre la calidad de los maestros y la calidad de la educación que reciben los estudiantes. En Colombia, poco se sabe acerca de las competencias académicas de los maestros. Los resultados indican que existe una relación inversa entre el desempeño en la prueba de Estado del Icfes y la probabilidad de graduarse de un programa en el área de educación. La probabilidad es cinco veces más alta cuando se obtuvo un puntaje del Icfes entre los más bajos que cuando se obtuvo un resultado entre los más altos. (Barón y Bonilla, 2011, p. 2)

Entre el héroe imaginado que evalúa y es evaluado, y el determinismo que sitúa la predicción del éxito o fracaso escolar en el puntaje de las pruebas estandarizadas, se sitúan unas cuantas tendencias que causan sospecha al revisar desde dónde y para qué se investiga. Si bien algunas investigaciones educativas en los últimos años han merodeado tímidamente este devenir de las evaluaciones masivas,⁴⁸ pocos estudios se han ocupado de manera seria y sostenida en indagar las condiciones de posibilidad para que esta práctica sea lo que hoy es y tenga el impacto que tiene.⁴⁹

Pareciera que es tal el aprisionamiento metodológico para investigar este fenómeno, y que es tal el espejismo seductor de los datos que arroja la evaluación masiva, que en educación, psicología, economía y sociología proliferan investigaciones basadas en “lo que indican los indicadores”; es decir, investigaciones que comparan lo incomparable so pretexto del juzgamiento de instituciones, grupos y poblaciones.

Urgen estudios que permitan desciframientos y miradas renovadoras⁵⁰ sobre aquello que obra como algo más que un ordenador social y económico, y por el

48. Ver trabajos de investigación y publicaciones del Grupo de Investigación en Educación de la Universidad Nacional, en los cuales se destacan aquellos liderados por Fabio Jurado Valencia. Los de Nelson López del Grupo PACA de la Universidad Surcolombiana, Guillermo Zambrano de la Universidad Santo Tomás, Libia Stella Niño de la Universidad Pedagógica Nacional y Mario Díaz, de la Maestría en Educación de la Universidad Santiago de Cali, entre otros

49. Un panorama no menos alentador se encuentra al revisar las 331 investigaciones en diferentes líneas temáticas en educación que durante 18 años ha patrocinado Colciencias, en las cuales no hay una sola investigación sobre este ámbito.

50. Vale la pena subrayar algunas de las publicaciones del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, en las que, si bien la evaluación masiva no ha sido objeto de indagación, investigadores como Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera y Alejandro Álvarez

cual cada vez más individuos, instituciones y naciones están dispuestos a pagar para ser evaluados: contados, codificados, conducidos, mirados, clasificados, juzgados, visibilizados, aminorados, asesorados, ingresados (seleccionados), aplazados o quizás, expulsados. Urgen también, porque la emergencia y la operatividad de la evaluación masiva, contribuyen de manera notoria a transformar el discurso educativo, resitúa el examen escolar, transforma las funciones docentes⁵¹ y crea, al tiempo que expande, un aparato diferencial de las poblaciones que hoy se acentúa y acepta dócilmente.

Este devenir de la evaluación masiva en Colombia, como gesto cada vez más ampuloso y envolvente, es la relacionada con su anudamiento a los medios masivos de comunicación, particularmente la prensa. Tal arista ha sido abordada a nivel internacional por investigadores de diversos países, que en publicaciones de la Unesco llaman la atención sobre cómo en los últimos años...

(...) las evaluaciones se han vuelto un hecho político. Los gobiernos y sus políticas son analizados a partir de los resultados de la aplicación de estos

Gallego han incluido en artículos y libros, recientemente publicados, reflexiones detalladas sobre la relación entre las evaluaciones masivas y la sociedad del aprendizaje, biopolítica, competencias, gubernamentalidad, entre otros.

Otro de los intelectuales en el país que se ha ocupado de manera rigurosa y sostenida de estudiar el fenómeno de la evaluación masiva en Colombia, es Guillermo Bustamante, de la Universidad Pedagógica Nacional, quien de manera consistente se ha ocupado de la relación entre evaluaciones masivas, el fenómeno de las competencias y la instauración de formas de poder que reconfiguran la cultura escolar. Ver, entre otras fuentes, una de las primeras publicaciones del autor en mención en 1998, la cual favoreció debates e inquietudes con mayor perspectiva crítica en el ámbito educativo. La publicación fue realizada con Lilian Caicedo y titulada *La construcción social de la evaluación escolar*.

El Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación (Giece) de la Universidad de San Buenaventura Cali, también llevó a cabo de manera consistente investigaciones en esta vía, entre las cuales se resalta *Los efectos académicos de los Ecaes*, asesorada por Jesús Martín Barbero, y de la cual se publicaron dos libros y un videodocumental que mostraba lo que socialmente se puso en juego con las evaluaciones masivas en educación superior.

51. Un ejemplo de ello, a propósito de los recientes planteamientos sobre competencias genéricas, es observable en lo que promulga el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la cartilla *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*, en la que refiere algunas de las funciones del docente orientador. Con respecto a la convivencia pacífica se espera que este docente “[...] Desarrolle estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia institucional”, y con respecto a la integración de la diferencia “[...] Asesore en la elaboración de instrumentos de evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo psicosocial de los estudiantes y el nivel de formación en el que estos se encuentran” (2011, p. 28). Del saber sobre la evaluación de aula, a la evaluación de instrumentos de valoración de prácticas y acciones colectivas.

dispositivos. El mundo de la educación ha creado un instrumento sobre el que parece haber perdido el monopolio del debate. En el momento en que las evaluaciones han llegado a los medios de comunicación masiva, han quedado de algún modo fuera del campo exclusivo de los gestores educativos o pedagogos. (Iaies *et al.*, 2003, pp. 16-17)

Pareciera que la evaluación ha reemplazado la política, o que está ayudando a afincar una especie de política de lo peor.

El ruido se produce cuando la evaluación cumple su papel de profecía auto-cumplida y asciende en el *ranking* de la agenda pública hasta parangonarse con la mismísima política educativa. Esa es la fetichización tan temida. La imagen termina reemplazando al objeto y ya nadie puede saber de qué se habla cuando las cosas no eran tan difíciles. ¿Por qué la evaluación es un producto de consumo tan digerible para los medios? Muy sencillo. Hay tres razones que tienen que ver con la mañana del periodismo y con la tensión natural entre periodismo y poder político. Razón número uno: la evaluación permite ver cómo el gobierno se mide a sí mismo. Número dos: si hay fracaso evidente, permite fastidiar al gobierno con un arma creada por la propia administración del Estado. Número tres: si el fracaso no es evidente, es posible interpretarlo como tal. (Iaies *et al.*, 2003, p. 99)

En el ámbito nacional, ha sido tímida la reflexión. Intelectuales como Guillermo Bustamante, en un artículo especialmente polémico, se pregunta: ¿acaso la evaluación es un asunto de medios?:

[...] si el valor de los medios emerge en función del sistema de pensamiento históricamente determinado que vienen a apuntalar, entonces no solo los medios no tendrían un sentido único, derivado de un valor intrínseco, sino que los propósitos en relación con los medios caen en el vacío cuando se promulgan para una escuela homogénea en la que todos piensan igual y en la que no hay diversos intereses. Requerimos los medios, pero también requerimos los análisis que muestren –desde la perspectiva que sea– una escuela diversa, heterogénea, permeable a las diferencias e intereses sociales; requerimos una vida escolar que problematice su relación con el saber, la comunicación y la sociedad de la cual forma parte. (Bustamante, 2004, pp. 133-134)

Aunque lo publicado en la prensa sobre evaluación masiva crece exponencialmente, la mayoría de escritores son economistas, periodistas, políticos y expertos en administración. Preocupa la escasez de voces de maestros, estudiantes e investigadores. Si bien contamos con más de doce observatorios de medios, uno de los desafíos intelectuales prioritarios con ellos pasa por analizar, interrogar y escribir acerca de cómo observan los medios la evaluación; es decir, qué tipo de visibilidad alcanza esta como hecho noticioso, qué nuevas relaciones

se proponen y qué tipo de espectacularización se construye sobre la evaluación y el deber ser de la educación.

La espectacularización de los resultados y la mediación de los medios

Con los medios masivos de comunicación, la evaluación masiva en Colombia encuentra un terreno propicio para erigirse como herramienta abarcante, predictiva, verdadera y unificadora de grupos, instituciones y hasta naciones. A través de la espectacularización del resultado que se produce con el hecho noticioso, se crea opinión pública y se ponen a circular representaciones sociales sobre aquello que convenientemente se quiere hacer visible y por tanto, mirado, exaltado, consumido e incluso debilitado.⁵²

La espectacularización del resultado distribuye en el tejido social una información juzgada como verdadera, objetiva, legítima y válida, que pone a hablar a otros sobre aquello que la evaluación aparentemente decanta. El éxito de la espectacularización parece como si operara en las reglas de construcción del espectáculo educativo para que quienes fungen como espectadores, consumen, incluso, una mirada ajena.

Así mismo, los medios de comunicación en Colombia encuentran en la evaluación masiva información, datos y clasificaciones especialmente útiles para la construcción de hechos noticiosos de alto consumo masivo, cuyo artificio en la fabricación y divulgación de la noticia es tan efectivo e impactante, que hoy las instituciones pagan altas sumas de dinero para divulgar jerarquías, clasificaciones y dar veredictos sociales sobre el progreso, calidad y promesas de productividad de generaciones, instituciones y naciones. De la misma manera, quien consume la noticia pronto consumirá el producto que tiene el carácter de completud y perfección en la clasificación y el escalafón.

En este juego de miradas, aquello que reveló lo que ha de consumirse (la evaluación), también se consume. La envolvencia sobre lo que se divulga ha-

52. Basta con revisar unos cuantos titulares de prensa al divulgar los resultados de la prueba pisa: "Colombia necesita tener profesores de calidad: experto" (*El Tiempo*, 17 de diciembre de 2012). Versión digital: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12456651>
"Educación en Colombia se basa en métodos anticuados" (*El Tiempo*, 27 de abril de 2014). Versión digital: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13888215>

ciendo énfasis en clasificaciones, escalafones y dictámenes pone a operar, con especial eficacia, la mirada sobre aquello que se fabrica para ser consumido.

Al respecto, el 16 de marzo de 2012, en la sección de educación, el periódico *El Tiempo* publicó un artículo titulado “Universitarios están mal en inglés y en comprensión de lectura”. Como subtítulo anuncia: “Resultados de Pruebas Saber Pro evidenciaron bajos desempeños de futuros docentes”. En su contenido se alude a una entrevista hecha a Margarita Peña Borrero, quién señala:

[...] gracias a la prueba Saber Pro se ha podido identificar que muy pocos jóvenes tienen un manejo apropiado del inglés, y en general, presentan deficiencias en escritura, únicamente el 30 % de cerca de 210 mil jóvenes evaluados hasta el momento es capaz de producir escritos organizados, articulados, coherentes con el tema propuesto en la prueba, y aplicar adecuadamente las reglas de la lengua escrita [...] solo el 40 % de los universitarios tienen niveles aceptables de escritura (es decir, que son capaces de argumentar la idea principal de un escrito); del 60 % restante que no logra este desempeño, un 23 % tiene problemas de manejo del lenguaje o presentan ideas que pueden ser incoherentes o desarticuladas.⁵³

El 26 de octubre de 2011, el periódico *El Espectador* publicó el artículo “Jóvenes entusiastas pero sin argumentos”,⁵⁴ que recoge la entrevista hecha a la directora del Icfes de ese entonces, Margarita Peña, y a Rosario Jaramillo, exdirectora del Programa de Competencias Ciudadanas, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Dicha entrevista se hace a propósito de los resultados de las evaluaciones internacionales de cívica y ciudadanía (IEA) en las cuales participó Colombia dos años atrás.

En el artículo se señala, a propósito de los análisis de los resultados:

[...] Los niveles de lectura crítica de los estudiantes colombianos son bajísimos frente a los estándares internacionales. ¿Eso qué quiere decir? Que estamos formando estudiantes que entienden qué dice el texto y pueden inferir algunas cosas, pero no pueden contrastar las posiciones que un texto tiene frente a otro [...] Uno no ve que haya un intercambio de argumentos, de comprensión. Muchas veces los jóvenes están hablando pero no tienen claras las razones para sustentar lo que están diciendo. No hay una elaboración de las ideas. Tenemos un problema muy grave [...] Esto está mostrando una

53. Ver versión digital en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11361241>

54. Ver en versión digital en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/jovenes-entusiastas-sin-argumentos-articulo-307802>

sociedad que se conforma con estereotipos, que se queda en la “opinadera” pero no va más allá: a la búsqueda de soluciones razonadas, consensuadas, que realmente aporten a entender un problema. Falta de rigor y exigencia

El 12 de diciembre de 2013, Iliana Restrepo Hernández, columnista de la revista *Semana*, publica un artículo titulado “La mala educación, una verdadera tragedia”.⁵⁵ En dicho artículo, la autora señala, a propósito de los resultados obtenidos en las pruebas Pisa:

[...] en el año 2009, los jóvenes colombianos ocuparon el puesto 52 entre 65 países, pero en las pruebas del año 2012 en vez de mejorar aunque fuese un poco, como sucedió entre el 2006 y el 2009, se descendió al puesto 62, es decir, que quedamos tan solo a tres puestos del peor. Esto es, por decir lo menos, vergonzoso [...] Repito, el resultado obtenido es una tragedia de proporciones enormes que hay que mirar con cuidado y hay que solucionar. Me gustaría que a todos los ciudadanos este tema les produjera la misma impotencia e indignación que siento al darme cuenta de que este retroceso significa otra generación más, perdida para el desarrollo del país.

El 1 de abril de 2014, el periódico *El País* publicó un artículo titulado “Los estudiantes colombianos no saben resolver problemas, según pruebas Pisa”,⁵⁶ y en él se señalaba que Colombia ocupó el último lugar en prueba sobre resolución de problemas. En diciembre pasado, el país también ocupó los últimos lugares en evaluaciones de áreas específicas. En el desarrollo de la noticia, refiere:

Cabe recordar que el pasado diciembre, la OCDE había ubicado a Colombia en los puestos de atrás, pero en otras evaluaciones. En esa ocasión, el país ocupó el puesto 62 en ediciones de áreas como lenguajes, matemáticas y ciencias, siendo una de las naciones que más había retrocedido en comparación con las hechas en 2009. En el 2013, Colombia obtuvo 376 puntos en matemáticas, 403 en lenguaje y 399 en ciencia, en contraste con el 2009, cuando logró 381 puntos en matemáticas, 402 en ciencias y 413 en lectura.

A solo dos días de haber divulgado masivamente esta noticia, el mismo diario publica un hecho noticioso que se ampliaría en la radio y en la televisión regional. El 3 de abril de 2014, el reportero Camilo Osorio Sánchez publicó

55. Ver versión digital en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-mala-educacion-una-verdadera-tragedia-por-iliana-restrepo/368008-3>

56. Ver versión digital en: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/estudiantes-colombianos-vuelven-rajar-pruebas-pisa>

en el periódico *El País* el artículo “Cali es una de las ciudades del mundo con peor educación, según las pruebas Pisa”:⁵⁷

Si a Colombia le fue mal en los resultados de las pruebas Pisa, a Cali le fue mucho peor. De las cuatro ciudades colombianas que participaron en las pruebas, la capital del Valle ocupó el último lugar en desempeño. Lo que en otras palabras quiere decir que, a la luz de esa medición, Cali está entre las ciudades del mundo con peores niveles de educación secundaria [...] En nuestro país, los exámenes fueron presentados por 9.073 estudiantes de Bogotá, Medellín, Manizales y Cali. Pero las cifras indican que los estudiantes caleños ocuparon los últimos puestos de la lista. Para Cali, los puntajes obtenidos en las pruebas Pisa fueron de 379 para matemáticas, 398 en lectura y 395 en ciencias. Estos son inferiores a los de Manizales, con 404 en matemáticas, 431 en lectura y 429 en ciencias, donde se reportó el mejor desempeño de los estudiantes entre las ciudades abordadas, según el Icfes. Le siguen Medellín y Bogotá.

Tan solo tres meses después, en la sección dedicada a tratar asuntos nacionales, el mismo diario publica el artículo “Colombia ocupa el último puesto en pruebas Pisa sobre educación financiera”.⁵⁸ En dicho artículo se señala que, de acuerdo con el informe publicado por la OCDE, *Estudiantes y dinero, alfabetismo y habilidades financieras*, sobre el examen realizado en 2012 a 29 000 estudiantes de 18 países,

[...] Colombia ocupó el último puesto con una puntuación de 379, muy por debajo de China, con 603, el país mejor calificado. Tal resultado para Colombia, se suma al publicado en diciembre de 2013 por la misma organización, en el que luego de evaluar la educación en general, el país se ubicó en el puesto 62 entre 64 países.

El domingo 21 de septiembre, en la misma sección dedicada a asuntos nacionales, se informa a los lectores que en las pruebas Saber para grado noveno, que presentaríann el 5 de noviembre de 2014 miles de jóvenes colombianos de todos los escenarios educativos del país, se evaluará a través de 54 preguntas “competencias en planeación y administración de recursos en el hogar, la empresa y el Estado”. En el artículo titulado *Educación financiera, el otro Saber que pasa a prueba*, se señala:

57. Ver versión digital en: <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/cali-ciudades-mundo-con-peor-educacion-segun-pruebas-pisa>

58. Ver versión digital del artículo en: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-ocupa-ultimo-puesto-examen-ocde-sobre-educacion-financiera>

[...] en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y en Asobancaria, hay una preocupación por la forma cómo los colombianos manejan sus finanzas y por ello vienen realizando campañas con el Programa en Educación Económica y Financiera (Peef). Por ello, se decidió incluir estas preguntas para saber qué capacidad tienen los estudiantes para tomar decisiones cuando se enfrentan a situaciones del hogar, empresarial o bancarias, en las que requieren planear y administrar recursos (dinero, tiempo, habilidades). Con esta aplicación experimental, el MEN busca establecer una línea base de los conocimientos de los estudiantes en materia económica y financiera, pues las pruebas Pisa, en las que Colombia participa, ya las aplica.

Al informar sobre el tema, como sobre cualquier otro, el periodismo opera una serie de procedimientos, a saber, la porción de la información disponible que es privilegiada, el modo como es presentada, la frecuencia con que es referido el asunto, el espacio asignado, la cobertura dada, los puntos de vista y las fuentes usadas, la inclusión de la cuestión en una sección y no en otra, la valoración hecha sobre aquella y el género periodístico usado, entre otros. Procedimientos a través de los cuales las organizaciones mediáticas más que información, producen sentidos y significados acerca de los problemas divulgados. Por medio de tales procedimientos, se visibiliza de una determinada manera un tema, pero a la vez, se invisibilizan ciertos aspectos de él.

De allí la importancia de la distancia, de la reflexión crítica sobre el tipo de comunicación y el modo de organizar los discursos, pues en muchas ocasiones la velocidad, la inmediatez, la superficialidad de la noticia y la ambigüedad en su tratamiento, hacen un contrapeso no esperado y con consecuencias negativas por una información que tiene un alto impacto en la opinión pública y que, se esperaba, tuviera como especial característica información diversa, calificada y relatos incluyentes que favorezcan la reflexión y el análisis crítico.

Vale la pena recordar el libro de Jaques Rancière, *El maestro ignorante*, en el cual hay una profunda meditación sobre el extraño destino de Joseph Jacotot, un profesor francés que a comienzos del siglo XIX afirmaba que una persona ignorante podía enseñarle a otra lo que ella misma no sabía, proclamando con ello la igualdad de las inteligencias y proponiendo una especie de emancipación intelectual en contra de los prejuicios implícitos y las ideas heredadas en la “instrucción”, para los grupos socioeconómicos menos favorecidos. Rancière, mediante su libro, estaba poniendo sobre la mesa en la década de los ochenta, lo que hoy tiene vigencia más que nunca: el debate sobre la educación y sus apuestas políticas.

En Colombia, pareciera que la evaluación masiva reemplazó a la política. Ha puesto en circulación otras formas de poder y está cargada de tecnicismos reduccionistas en los informes de resultados que con particular e impreciso énfasis estadístico, muestran un conjunto de datos poco comprensibles para el ciudadano del común. Tales datos propician todo lo necesario para que el escalafón, la jerarquía y la ilusión de la equidad –en lo que erróneamente se presenta como comparable– derive en fabricaciones de éxito y fracaso escolar.

Quizás se pueda afirmar que esta es una forma de política, pero de lo peor de la política, pues el reduccionismo, las sentencias y el miedo en las evaluaciones masivas, reordenan con eficacia el mundo escolar. Espectacularizar la educación para asistir al *show* de las mejores instituciones a partir del resultado. Volverse visible desde el *show* de los números, las jerarquías y las corroboradas desigualdades, es hacer de la evaluación el escenario donde todos queremos mostrarnos.

Montar el espectáculo de lo que son las instituciones educativas en materia de calidad, en una educación tan espectacularizada, conlleva que la imagen que se proyecta por medio de la evaluación sea, finalmente, el capital más valioso que posea una institución. Pero es preciso tener la habilidad necesaria para administrar ese tesoro, como si fuera una marca capaz de destacarse en el mercado actual de las apariencias. ¿No es esta, quizás, una especie de condena?

El riesgo de la evaluación como fetiche radica en que lo mismo que sucedió con la economía, termine vaciando la política. Que sea un sucedáneo educativo de los fundamentalismos económicos y quede cristalizada como una ideología vacía que funciona como espejo deformado de la realidad (Iaies *et al.*, 2003, p. 100).

No hay teatro sin espectador y si las evaluaciones masivas nos ponen a hablar a partir de la espectacularización del resultado, de las mentiras que se dicen por medio de las estadísticas y desde las sentencias sobre lo fabricado como déficit sobre generaciones enteras, pareciera que las instituciones e incluso los países, no tendrán más remedio que seguir pagando, para que un día les digan que un día fueron buenos y competentes, pero que, lamentablemente, no se ajustan a las elaboradas y cambiantes jerarquías de excelencia.

Pareciera que asistimos al espectáculo en el que la evaluación es la que hace necesaria a la escuela. Quizás, en vez de afirmar que ¡y la escuela se hizo necesaria!, podemos afirmar que la evaluación se hizo necesaria, entre otras para que siga viva la creencia en la eficiencia de la escuela: ser reguladora de

las desigualdades sociales, garantizando con ello mecanismos o estrategias que converjan hacia la anhelada y a la vez lejana: igualdad de oportunidades.

Si la institución educativa tiene la responsabilidad política de hacer algo por igualar lo que se presentaría, de hecho, como desigual, la evaluación masiva se encarga de mostrarle que nunca lo alcanzará, entre otras, porque con la espectacularización del resultado, la verdad desde el saber experto y la proliferación discursiva sobre el fracaso y el éxito escolar, nuevas jerarquías se fabrican y sutiles menosprecios se confeccionan.

Aprendizaje híbrido: más de tres décadas de desarrollo

*Dulcay Astrid González Jiménez
Jeison Felipe Gómez Sánchez*

Introducción

Este escrito, movilizado por los diferentes desarrollos y cambios por los que ha pasado el campo educativo de la enseñanza-aprendizaje, presenta algunas apuestas de reflexión sobre las diferentes transformaciones que se han venido presentando en las últimas décadas. Transformaciones en las cuales la tecnología desempeña un papel fundamental y de gran impacto, que lleva a la percepción e implementación de un aprendizaje híbrido.

El aprendizaje híbrido trae consigo grandes aportes al contexto educativo. Osorio (2011) manifiesta que contribuye a la pedagogía y va a la par de los desarrollos contemporáneos y las exigencias sociales y educativas, además de permitir el acceso al aprendizaje de forma flexible y favorecer la relación entre costos y efectividad de las instituciones de educación superior (IES).

Más de tres décadas de desarrollo

Las últimas décadas han traído consigo cambios significativos en diferentes ámbitos. Dichas transformaciones atraviesan las formas de enseñanza-aprendizaje, las cuales se reinventan, se mezclan, se integran y dan lugar a nuevas comprensiones sobre la educación y el sentido y trascendencia de aprender. Uno de las líneas más llamativas en esta vía es aquella alusiva a las competencias y habilidades para el siglo XXI señaladas por la OCDE (2009, 2010) y la

Unesco (2015a, 2015b, 2015c, 2017), como prioritarias y urgentes y que han tenido especial despliegue en proyectos como Tuning (Europa) y Alfa Tuning (Latinoamérica).

Sin embargo, y como señala Osorio (2011), un aspecto fundamental en dicho contexto de transformación ha sido el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han proporcionado nuevas herramientas, metodologías, plataformas, entre muchos otros elementos, que además de modificar dinámicas sociales y económicas de manera significativa, han nutrido la reflexión alrededor de la necesidad de gestar transformaciones particularmente en los sistemas educativos, en coherencia con las competencias y habilidades para el siglo XXI, que incluyen de manera explícita lo que compete a la integración de las TIC en los escenarios no solamente sociales, sino especialmente laborales y del ejercicio profesional. Así, la educación ha recibido un llamado desde diversas disciplinas y actores de la sociedad globalizada, para respaldar, incluir y consolidar nuevas metodologías y enfoques innovadores, a la par de los cambios requeridos en términos de enseñanza-aprendizaje, que permitirán responder las demandas y retos que implican formar ciudadanos y profesionales competentes en el presente siglo (Rosales *et al.*, 2008).

En este contexto, han tomado fuerza nuevos caminos educativos mundialmente expandidos y masivamente demandados, como los MOOC (*Massive Open Online Courses*), plataformas como Coursera, Netx-U, edX, Khan Academy, Teachable, Udemy, Skillshare, así como plataformas organizadas por universidades como la Universitat Oberta de Catalunya, el College for America, el TEC de Monterrey y en el caso colombiano, iniciativas importantes como las de la Universidad de Manizales o la Pontificia Universidad Javeriana, son algunas de ellas.

Si bien, son cada vez más las instituciones que han virado a la configuración de cursos en línea, el Observatorio de Innovación Educativa del TEC de Monterrey (2017), señala la tendencia que toma fuerza en los sistemas e instituciones educativas de nivel superior alrededor del mundo, que recoge las bondades ofrecidas por el aprendizaje mediado por TIC, el *e-learning*, y lo que ha sido tradicionalmente la metodología presencial de enseñanza-aprendizaje. A dicha tendencia se le ha denominado *blended learning* o aprendizaje híbrido.

Una definición extendida sobre el aprendizaje híbrido o aprendizaje combinado, es la desarrollada por Graham (2006, citado por Osorio, 2011), quien alude a la convergencia entre dos ambientes de aprendizaje. Por un lado, el

tradicional, que implica un contacto cara a cara; es decir, de manera presencial, a la vez que se hace uso de manera complementaria de un ambiente de aprendizaje posibilitado por las TIC, con actividades de instrucción en línea alineadas a la estrategia curricular y en consecuencia, con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Las tres principales fortalezas de este modelo de aprendizaje en la educación formal, son: primera, una parte del trayecto se hace en línea con algún elemento de control sobre el tiempo, el lugar, la ruta o el ritmo de su aprendizaje; segunda, el espacio físico ya no es lo central, pues se puede generar la conectividad desde cualquier lugar; y tercera, a lo largo de la ruta de aprendizaje las opciones de presencialidad y virtualidad están conectadas para proporcionar una experiencia de aprendizaje integrada.

Dichos enfoques históricamente separados y con delimitaciones distintas alrededor de sus métodos, medios, públicos, contenidos, etc., convergen en el aprendizaje híbrido de manera unificada para favorecer la enseñanza-aprendizaje a la luz de los desafíos y oportunidades del siglo XXI y las nuevas tendencias educativas, sociales, económicas y laborales.

Con elementos que recogen teorías del aprendizaje, como el conductismo, el cognitivismo y el humanismo, hay antecedentes de propuestas fortalecidas de aprendizaje híbrido en Estados Unidos desde la década de 1990, que han tenido especial despliegue en instituciones como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), el Imperial College de Londres, la escuela IE Business School con su propuesta WoW Room, la Universidad de Tufts (aulas conectadas), el Tecnológico de Monterrey, Minerva, Universidad Siglo XXI, y en el caso de Europa, es emblemática la UOC de España, entre muchas otras, en las que el foco no se pone en “aprender más”, sino, en “aprender diferente” (Parra, 2008, p. 3). Al respecto, Mortera (2012) indica que esta metodología se ha organizado de acuerdo con seis objetivos principales:

- Variedad pedagógica.
- Mayor acceso al conocimiento.
- Interacción social.
- Instrumentalización personal.
- Costo-efectividad.
- Facilidad en el seguimiento.

Para ello, el aprendizaje híbrido se vale de la mezcla de diferentes métodos didácticos (por ejemplo, exposiciones temáticas, aprendizaje por experimentación y aprendizaje colaborativo, entre otros) y formatos de entrega educativa (escritos, productos audiovisuales y comunicación personal, entre otros).

Esta metodología de aprendizaje busca movilizar tres clases de componentes:

1. De contenido (conocimientos, que pueden ser recordados, explicados y comunicados por medios de comunicación y tecnológicos);
2. De comunicación (en los que el conocimiento alcanza mayor complejidad, es más profundo en términos teóricos, conceptuales e implica retos para los estudiantes, expuestos a formular, expresar y discutir puntos en comunidad), y
3. De construcción (el conocimiento es aplicado y pasa de ser declarativo y memorístico a generar procedimientos y usos de él).

Estos componentes se entrelazan, aunque adaptados según el diseño didáctico e instruccional del curso que se esté liderando. De esta manera, entretejer el desarrollo de cursos a partir de una metodología que no solamente se vale de la presencialidad sino que también alterna con las bondades del aprendizaje mediado por TIC o el *e-learning*, es apelar a recursos como sesiones presenciales; actividades independientes para fortalecer el aprendizaje autónomo y donde tiene cabida, especialmente, modelos como el de aprendizaje activo; prácticas apoyadas por el docente en sesiones presenciales o de simulaciones y tutoriales; herramientas de comunicación en las que hacer uso de las bondades tecnológicas resulta clave y ofrecen el mundo virtual que contiene un sinnúmero de posibilidades comunicativas potentes; estrategias de evaluación, en las cuales la valoración cuantitativa es tan solo una parte del modelo evaluativo que debe facilitar el seguimiento y la retroalimentación integral, oportuna y adaptada al estudiante; y contenidos virtualizados (Parra, 2008).

De esta manera, con su intervención directa e indirecta el docente emerge como un facilitador para el conocimiento y la flexibilidad aparece como elemento clave que debe incluirse a la hora de establecer mecanismos pedagógicos, desarrollar materiales y presentar contenidos, evaluaciones y retroalimentación. Implica, además, comprender que las TIC son otro medio para el desarrollo del curso pero no su centro, por lo que su inmersión en ellas no implican *per se* un resultado exitoso o de cumplimiento de los propósitos formativos, pero sí señala

un reto al docente para su propio entrenamiento en el uso de los sistemas que va a integrar.

Un elemento clave será convertirse, además, en un dinamizador del entorno de aprendizaje, gestando así un ambiente para el aprendizaje que resulte cercano, solidario, respetuoso, inclusivo y fomentador del trabajo colaborativo y del aprendizaje autónomo y autoubicado.

Como señala Osorio (2011), producto de su inmersión en instituciones educativas alrededor del mundo, el uso de aprendizajes híbridos ha contribuido en:

- Una mejor pedagogía más adaptada y sistémica, a la par con los desarrollos contemporáneos, las exigencias sociales y del mercado laboral, para la consolidación de competencias y habilidades en las que las TIC no pueden pasarse por alto.
- Un incremento en el acceso al conocimiento y una mayor flexibilidad, ya que se amplía el acceso al conocimiento en términos espacio temporales, pero también de inmersión en modelos y teorías de aprendizaje más diversos, que enriquecen los procesos enseñanza-aprendizaje.
- Una relación costo-beneficio práctica y firme. Universidades como Wisconsin, Beijing, la Universidad Abierta de Malasia, el TEC de Monterrey, la Universidad de Pretoria, e incluso de organizaciones como IBM, Microsoft y Shell, dan fe no solo del cumplimiento de objetivos, sino también de un favorecimiento en el retorno de la inversión con el uso de esta metodología de aprendizaje.

Pensar en la actualidad en aprendizaje híbrido tiene especial sentido hoy en día, dado el contexto de incertidumbre en el marco de una pandemia que inevitablemente ha impactado al sector educativo, en especial el de América Latina. Al respecto, la Unesco (2020), ha señalado la necesidad de ahondar en el sector educación, alrededor de aspectos programáticos fundamentados, entre otros, en el uso de las TIC (con y sin internet) al servicio de la continuidad del aprendizaje, la entrega de contenido curricular esencial y equilibrado, y la generación de abordajes flexibles e innovadores del calendario escolar, pruebas estandarizadas y exámenes de alta exigencia, a partir de modelos emergentes que contribuyan en el cumplimiento de esta respuesta integral.

Tal como sucede con muchas metodologías de enseñanza, si bien se tiene una comprensión general alrededor de lo que ella implica, esta puede derivar en múltiples canales a través de los cuales toma lugar. Algunos de estos canales, son:

Modelo de rotación o rotación en clase

Este modelo se basa en la generación de “estaciones de aprendizaje” en las que, usualmente, todas se focalizan en una sola materia o curso, pero en cada estación se enseña de una manera distinta. Estas estaciones pueden estar basadas en una metodología o medio particular. Por ejemplo, en una se puede encontrar el aprendizaje en línea; en otra, desarrollos presenciales con el docente y en estaciones adicionales las dedicadas al trabajo colaborativo.

De esta manera, los estudiantes aprenden recorriendo cada una de las estaciones de estudio, que si bien son independientes unas de otras y aparentemente aportan a cuestiones distintas, finalmente implican una integración o complemento que consolida el propósito formativo y los resultados de aprendizaje, razón por la cual deben estar basadas en el microcurrículo o en el programa analítico perfilado para el curso.

En el contacto por estaciones, este modelo puede favorecer, incluso, los encuentros entre generaciones, profesiones o niveles educativos diversos, por lo que resulta, además de interesante, retador, integrador y favorecedor de tendencias educativas y demandas laborales en las cuales el trabajo interdisciplinar es cada vez más importante.

Hablar de un modelo de rotación en clase, requiere la consideración de los siguientes presupuestos:

- Cada uno aprende de forma distinta, por lo cual cada estación es diversa y busca abarcar tal diversidad a partir de contenidos, pedagogías y encuentros pensados en contexto. Resultan fundamentales los estilos de aprendizaje.
- Se es responsable del propio aprendizaje. El docente, entonces, es guía y apoya el aprendizaje, pero esta metodología implica una mayor responsabilidad individual.
- La libertad de trabajar al propio ritmo resulta importante, por lo que el aprendizaje adaptativo puede nutrir este tipo de metodologías.
- El uso de material es libre y a disposición del estudiante, según lo requiera.

- El trabajo colaborativo es un principio base de esta metodología. Es aprender en conjunto y aportar y fortalecer competencias a partir del encuentro con otros.
- El trabajo se lleva a cabo por estaciones que no necesariamente son sincrónicas u organizadas de una sola manera, sino que permiten al estudiante navegar por las diferentes opciones con mayor libertad.
- Se buscan interacciones que puedan resultar significativas, y por ello, la dimensión afectiva debe ser integrada a la hora de pensar el aprendizaje en cada estación.

Modelo de laboratorio de rotación

Esta modalidad se nutre del modelo de rotación en clase. Sin embargo, se utiliza para cursos que implican laboratorios de computación, por lo que es mucho más específico en términos del tipo de contenido impartido a través de este modelo.

Implica la división del grupo en dos. Uno de ellos hace trabajo de campo, mientras que otro desarrolla actividad práctica en laboratorio. Mientras una parte profundiza en teoría, otra lo hace en su aplicación, lo que implica la práctica en los laboratorios. Después de cierto tiempo ubicado por módulos, los grupos deben rotar, por lo que ambos reciben el mismo contenido.

Modelo de rotación individual

Su base es similar al modelo de rotación por estaciones, pero con una diferencia significativa: se desarrolla a partir de un guion personalizado por el estudiante, por lo cual el trabajo ya no se hace en grupo.

A partir de las necesidades, el contexto, las experiencias previas, el interés, el nivel de aprendizaje (en lo cual resulta útil orientarse por taxonomías), etc., el estudiante tiene la opción de elegir por cuál estación pasar, por ende no está obligado a participar en todas las estaciones planteadas.

De esta manera, el estudiante tiene una ruta personalizada de aprendizaje y el docente lo apoya en función de la asignación de aquellas tareas necesarias y pertinentes, según su caso particular.

Un ejemplo de ello estaría dado en un curso de probabilidad y estadística, donde un estudiante decide orientar su ruta en las estaciones dedicadas a contenidos relacionados con probabilidad, así como los que competen a regresión y correlación, ya que los que tienen que ver con muestreo, estimación de parámetros y prueba de hipótesis, fueron vistos en momentos precedentes por su participación en otros espacios de la universidad, por ejemplo, grupos de investigación.

Para lograr una mayor personalización, individualización o diferenciación de las experiencias de aprendizaje, los entornos educativos tanto presenciales como tecnológicos contribuirían, entonces, en su viabilidad y efectividad, por lo cual, este modelo forma parte de lo que se ha denominado aprendizaje híbrido, aprovechando las bondades, premisas, bases, y desafíos que este implica. Una idea cercana a este modelo, se relaciona con experiencias de aprendizaje adaptativo, en las cuales se permite orientar rutas de aprendizaje a partir de una personalización del contenido, el nivel de conocimiento de quien se suma a este, su progreso, etc., generando así itinerarios de aprendizaje elegidos por los mismos usuarios o configurados desde plataformas o *software* especializados para ello.

Modelo de aula invertida o Flipped classroom

El denominado *Flipped classroom* hace alusión a un modelo pedagógico en el que se configuran nuevas dinámicas de trabajo así como funciones para el estudiante y el docente. Aquí, se busca que el estudiante consulte o investigue de manera independiente, el tema que va a abordar en la clase presencial con anterioridad, gracias a lo cual el docente llegará la aula basado en la presunción de que el estudiante habrá tenido el respectivo acercamiento con el contenido, por lo que el espacio de aula emerge ya no para la presentación del contenido, sino para aprovechar la experiencia del docente en términos de facilitar y potencializar otra clase de procesos, conocimientos en el aula que permitan el desarrollo o fortalecimiento de competencias y habilidades.

Este modelo involucra la instrucción directa con elementos del constructivismo, y podría orientarse a partir de componentes que se basan en:

- La discusión debe estar dirigida por los estudiantes y no por el docente, lo que implica un desempeño de un papel distinto para ambos y una dinámica de aprendizaje en la que el estudiante ocupa un lugar más activo.

- El estímulo por discusiones que involucren niveles superiores de pensamiento crítico, por lo que, en términos de la taxonomía que se esté retomando, buscará acercarse al desarrollo de los niveles más altos establecidos en esta.
- Involucramiento del trabajo colaborativo.
- Presentación en términos de desafíos para los estudiantes, quienes al asumirlos tienen un acercamiento distinto al contenido y por ende, al aprendizaje.
- Preguntas que se constituyen en elementos que orientan, fundamentan y sostienen de manera relevante, los espacios de clase.
- Oyentes pasivos y un modelo tradicionalmente magistral. Los estudiantes se ubican como sujetos activos del aprendizaje.

De esta manera, se dan efectos significativos alrededor de componentes como la motivación (redescubrir el aprendizaje, con especial relevancia en el aprendizaje práctico); el desarrollo de competencias (favorecido por el trabajo tanto individual como colaborativo, a partir de premisas como la autonomía, autorregulación y la orientación al logro, entre otras); el aprendizaje activo y de autogestión para el conocimiento (lo cual resulta relevante en términos del “aprender a aprender”); la gestión del tiempo de forma optimizada, eficiente y eficaz, una mayor atención a la diversidad que se presenta en toda aula de clase, y el fomento por un aprendizaje significativo (aprendizaje para la vida, desde los componentes de las habilidades para el siglo XXI).

Modelo de aprendizaje a la carta

Los modelos educativos están mutando en busca nuevas maneras que permitan la gestión de otras formas de aprendizaje, para la incorporación al mundo laboral. En esta búsqueda, los jóvenes optan hoy por explorar, en mayor medida, alternativas que se basen en perfiles más especializados, con características de innovación y aprovechamiento de las TIC.

Pensar la educación sin clases en aula, sin horarios fijos, sin límites de edad y abierta los 365 días del año, podría parecer una utopía hace solo algunas décadas. Sin embargo, hoy es posible. Con la combinación de elementos de las ciencias, las TIC, la ingeniería y las matemáticas (como el modelo STEM), se configuran interesantes opciones que aportan al crecimiento económico y a la innovación, no solo para obtener un título académico profesional, sino también una cualificación significativa que permita la formación integral.

El modelo “a la carta”, permite que los estudiantes tomen un curso en línea adicional a su carga académica presencial, con base en los principios de la hiperpersonalización, los campus conectados desde aulas inteligentes y orientadores virtuales, entre otras muchas posibilidades que toman lo mejor de los macrodatos para brindar opciones u ofertas educativas personalizadas, con aprendizajes más específicos para la cualificación profesional.

Destacan aquí elementos como el autoaprendizaje, la gamificación y el aprendizaje adaptativo, que nutren el desarrollo de esta clase de modelos que están revolucionando la educación.

Modelo virtual enriquecido

El aprendizaje se distribuye entre aprendizaje presencial y aprendizaje en línea, lo que permite la integración efectiva de las tecnologías de la información en el diseño y ejecución de los cursos, con el propósito de agregar valor a la enseñanza y enriquecer las experiencias de los estudiantes, quienes devienen protagonistas en el proceso educativo. Una de sus mayores fortalezas radica en que favorece la flexibilidad y la autonomía en sus estudiantes, quienes pueden completar la mayor parte de su trabajo en línea, a la vez que responden por un número de horas de aprendizaje cara a cara con el docente. A diferencia del aula invertida, la frecuencia de estos encuentros no necesita ser diaria.

Este modelo cobra especial interés y genera un alto impacto gracias a la integración y el uso adecuado de los recursos tecnológicos, los cuales potencian la experiencia de aprendizaje a la vez que favorecen mejores resultados en los estudiantes. Para ello, el proceso de planeación de un curso centra la atención en trenzar e integrar adecuadamente los resultados de aprendizaje, el método de enseñanza y los estilos de aprendizaje. Tanto el modo de instrucción como las actividades combinadas, permiten mayor independencia en el estudiante, instrucciones más personalizadas y mayor flexibilidad para acoger las expectativas, intereses, necesidades y formas de aprendizaje (tiempo, ruta y ritmo son protagónicos en el aprendizaje).⁵⁹

59. Ver más:

<https://www.blendedlearning.org/design/>

<https://www.blendedlearning.org/tips-from-expert-implementers-of-the-enriched-virtual-model/>

<https://www.blendedlearning.org/models/#enrich>

<https://www.blendedlearning.org/5-ways-to-align-blended-learning-with-culturally-respon->

Enlaces recomendados para continuar la exploración

- Blended learning Universe (portal): <https://www.blendedlearning.org/>
- BlendedX: Blended learning with edX (curso): <https://www.edx.org/es/course/blendedx-blended-learning-with-edx>
- Aprendizaje híbrido en blackboard (servicio): <https://www.blackboard.com/es-lac/industries/higher-education/success-in-your-market/blended-learning>
- Blended Learning vía Coursera (cursos): <https://es.coursera.org/courses?query=blended%20learnin>
- Blended learning – charlas y experiencias (youtube): https://www.youtube.com/results?search_query=blended+learning

Bibliografía

Capítulo I Más allá de la teoría

Una búsqueda de comprensión: la epistemología de las ciencias cognitivas de hoy

- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mentes posibles*. Cambridge: Harvard University Press. Barcelona: Gedisa,
- Clark, A. (1998). Embodied, situated, and distributed cognition. En W. Bechtel and G. Graham (Eds.) *A companion to cognitive science*. Malden, MA:Blackwell Publishers, (pp. 506-517).
- Capra, F. (2009) *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama
- Cornejo, C. (2011). Piaget, Vygotsky y Maturana: tres voces, dos constructivismos. *Psykhé*, 10(2).
- Chomsky, N. (1.999) El programa minimalista. España: Alianza editorial
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y Representaciones*. México: FCE (Orig.1980).
- Fodor, J.A. (1982). Methodological Solipsism Considered as a Research Strategy in Cognitive Psychology. En H.L.Dreyfus (ed.) *Husserl Intentionality and Cognitive Science*. Cambridge (Massachusetts): MIT (Orig. 1980)
- Fodor, J.A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata (Orig. 1983).
- Gardner, H. (1985, 1987). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Garner, H. (2000) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós

- Garner, H. (1985-2001) *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica
- Greco, A. (1995). El concepto de representación en psicología. *Cognitive Systems*, 4 (2), 247-256
- McClelland, J. y Rumelhart, D. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Vols. 1 and 2. Cambridge, MA: MIT Press
- Mahoney, M. (1998). La continua evolución de las ciencias y psicoterapias cognitivas. En: R. Neimeyer y M. Mahoney (comps.). *Constructivismo en psicoterapia*. (pp. 59-87). Barcelona: Paidós
- Maturana, H. y Varela, F. (1984) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: editorial Universitaria
- Maturana, H. (1997) *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Maturana, H. (1999). *La objetividad; un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen
- Medina, N. (2008) La ciencia cognitiva y el estudio de la mente. *Revista IIPSI*, 11(1), 138-198.
- Piaget. (1948) *Psicología de la inteligencia*. Zurich: Rascher
- Putnam, H. (1960). *Mentes y máquinas. Dimensiones de la mente*. New York: Sidney Hook 148-180
- Rosas, R., Sebastián, C. (2001) *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aiques.
- Segovia-Cuéllar, A. (2012a) Neurofenomenología: Proyecto para una ciencia de la experiencia vivida. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(3), 644- 658
- Thagard, P. (2005). *La mente: Introducción a las ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Katz.
- Varela, F., Thompson, y, Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa

- Varela, F. (1988) *Conocer las ciencias cognitivas*. Barcelona: Gedisa
- Vygotsky, L. (1977) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y transformación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

El rol del psicólogo educativo: una mirada socioconstructivista

- Alexander, P., Schaller, D., y Reynolds, R. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176- 192.
- Allen, J., Pianta, R., Gregory, A., Mikami, A.Y., y Lun, J. (2011). An interaction- based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- American Psychological Association. (Nov 1997). *Learner-centered psychological principles: a framework for school reform*. Documento preparado por Learner-Centered Work Group, del Board of Education Affairs. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>.
- Arias, A. M. (2015). Psicología de la educación: nociones, nuevas líneas de investigación y retos. Entrevista con César Coll Salvador. *Tesis Psicológica*, 10(1), 190-199.
- Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. In P. A. Alexander y P. H. Winne (Edits.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.3-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R.R. (1999). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1995). La educación como invento social. En *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.

- Bruner, J. (2000). *Cultura mente y educación*. En *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Gedisa.
- Coll, C. (1988). La psicología de la educación como disciplina educativa y psicológica de naturaleza aplicada. En *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 151-189). Barcelona: Barcanova
- Coll, C. (1990). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la Educación. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 15-30). España: Alianza.
- Czikszentmihalyi, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. *New directions for teaching and learning*, (10), 15-26.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1982). Intrinsic motivation to teach: Possibilities and obstacles in our colleges and universities. *New directions for teaching and learning*, (10), 27-35.
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la educación superior*, 35 (1), 11-24.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra.
- Geary, D. C. (2009). The why of learning. *Educational Psychologist*, 44 (3), 198-201.
- Graesser, A.C., Halper, D. F. y Hake, M. (2008). *25 principles of learning. Task Force of Lifelong Learning at Work and at Home*. <http://www.psyc.memphis.edu/learning/whatwenknow/index.shtml>
- Hernández, O. G. (2012). La psicología Educativa en la escuela y la escuela en la psicología Educativa. En Marciales G. P. (Ed). *Psicología Educativa: trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (v1). Alianza Editorial: España. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*, 2. Madrid: Alianza Editorial.

- Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) - Secondary-School*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rogoff, B. (1994). *Developing understanding of the idea of communities of learners*. *Culture, Mind and Activity*. 1(4), 209-229.
- Shanahan, T., y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Shumow, L. y Schmidt, J. (2014). *Enhancing Adolescents Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students*. CA: Corwin.

Psicología y escuela: encuentros y desencuentros

- Agudelo, D. (2015). Amor y Sexualidad en los adolescentes hoy. Retos y Realidades de la psicología Educativa. Memorias del Congreso Nacional de psicología Educativa (Ascofapsi), Marzo, Caldas.
- Alarcón, P. (2005). Hacia una Pedagogía de la Coexistencia. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 4(3), 63-85.
- Arvilla, A, Palacio, L. y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la Institución Educativa. *Revista Duazary*, 8 (2), 258 – 261.
- Ávila-Toscano, J., Osorio, L., Cuello, K., Cogollo, N. y Causado, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Revista Psicogente*, 13 (23), 13-26.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Eds.). *Las formas de lo escolar*. (pp.35). Buenos Aires, Argentina: Editorial del Estante.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio- Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Revista Avances en psicología Latinoamericana*, 27 (2), 263-280.
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actua- lidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.

- Bosa, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de educación*, 9, 111-131.
- Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Erausquin, C. y Greco, B. (2000). *Psicólogos en Instituciones Educativas: Representaciones del Rol y Modalidades de Intervención*. Trabajo presentado en el VIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R. y González, R. (2014). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Revista Alternativas en psicología*, 31 (2), 144-155.
- Casal, V., Beraldo, D., y Ali, M. (2012). *Prácticas de Agentes en Equipos Psicoeducativos para la Inclusión en el Nivel Inicial en Contextos de Vulnerabilidad Socio Económica*. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Casal, V., Lerman, G. y Lofeudo, S. (2011). Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común, *Memorias del III Congreso de Investigación y Práctica Profesional - XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*, Facultad psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2009). *Integración Escolar, una tarea en colaboración*. Ministerio de Educación de Buenos Aires: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/especial/integracion.pdf?menu_id=32092
- Celorrio, R. (2004). *Rol del orientador psicopedagógico en centros de educación secundaria*. Trabajo presentado en I Jornadas Universitarias de Competencias Socio-profesionales de las Titulaciones de Educación, octubre, UNED: Madrid.
- Comisión Nacional del Servicio Civil [CNSC]. (2010). *Acuerdo No 151: Convocatoria concurso abierto de méritos para proveer los empleos vacantes de Docentes Orientadores*. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-251907_archivo1_pdf.pdf
- Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones [Cominsa] (2014, diciembre). *Niñas, niños y adolescentes, Salud Mental*

- y enfoque de derechos. Anexo I, Acta Conisma, Uruguay. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de http://www.msal.gob.ar/saludmental/images/stories/info-comunidad/pdf/2015-01-27_acta-conisma.pdf
- Craig, G. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
 - Daniels, H. (2011). Vygotsky and Psychology. En U, Goswami (Eds.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2a Ed.) (pp.673-698). Sussex: Wiley- Blackwell.
 - Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994*. Ministerio de Educación Nacional (MEN). http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
 - Decreto 366 de 2009. *Por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
 - Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
 - Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 35 (1), 11-24.
 - Di Ruggiero, M. (2006). *Formar “mentes bioéticas”*. Una alternativa metodológica de formación de docentes y estudiantes en bioética a través del programa escolar de Ciencias Naturales. *Persona y Bioética*, 10, (2), 46-81.
 - Engelhardt, H. (1995). *Los fundamentos de la bioética*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.G
 - Escobar, J. (2013). Educación en Bioética, laicidad y ética pública. *Revista Colombiana de Bioética*, 8 (1), 55-64.
 - Etxeberria, X. (2004). *Sociedades multiculturales*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
 - Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. <http://>

www.observatorioperu.com/libros%202010/diciembre/Intervencion%20psicosocial-Premio%20OO3%20MEC%20Programa%2010-12.pdf

- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (1), 66-80.
- Gómez, A. (2005) Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- Greco, M. (2015). Trayectorias de vida - trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional. *Reflexionando las disciplinas*, 1, 245-251.
- Greco, M., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la Intervención. Inclusión democrática en las Escuelas*. Ministerio de Educación de Argentina: http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del Cansancio* (6ª. ed.). Barcelona: Herder.
- Hernández, M. (2009). *Los campos de acción del psicólogo educativo*. *Psicología Educativa*, 15 (2), 165-175.
- Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. Un análisis del caso colombiano. En G. Marciales (Eds.). *Psicología educativa: trayectorias, convergencias y vórtices*. Bogotá: Editorial Universitaria Javeriana.
- Hottois, G. (2007). *¿Qué es la Bioética?* Bogotá, Colombia: Vrin, Universidad El Bosque.
- Kesselman, H. (1999). *Facetas del daño psicológico en la Argentina de hoy y su repercusión en la salud mental*. Argentina. 1(3). 564. <http://www.pagina12.com.ar/1999/99-04/99-04-09/psico02.htm>
- Ley 115 de 1994 (*Ley General de Educación*). http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>

- Ley 1620 de 2013. *Creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Ministerio de Educación Nacional. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Ley 1090 de 2006. *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Miranda, A., Chaves, F. y Izquierdo, J. (2007). *Factores asociados a la violencia escolar en los adolescentes del grado noveno de La Institución Educativa Municipal Ciudadela de Pasto*. (Tesis de especialización, Universidad de Nariño).
- Molina, N. (2011). ¿Qué es la bioética y para qué sirve? Un intento de pedagogía callejera. *Revista Colombiana de Bioética*, 6 (2), 110-117.
- Muñoz, B. y Sarricolea, M. (2009). Dr. Lejeune: el reto educativo de la bioética 50 años después. *Cuadernos de Bioética*, 10, (3), 531-532.
- Ovalle, C., Escobar, J. y Aristizábal, Ch. (2010). Educación en bioética: experiencia de un programa. *Revista Colombiana de Bioética*, 5, (2), 83-93.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano* (8ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Quezada, Á. (2008). Hacia la enseñanza de la bioética. *Acta Bioethica*, 14 (1), 7-10.
- Ramírez, A. (2015). *Alcances y límites de la psicología educativa en la intervención extraescolar. Retos y Realidades de la psicología Educativa*. Memorias del Congreso Nacional de psicología Educativa (ASCOFAPSI), Marzo, Caldas.
- Rigo, M., Díaz, F. y Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1).
- Rodríguez-Arocho, W. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotsky*. Trabajo presentado como Conferencia Magistral en el Tercer Simposio sobre

la Tutoría para el Desarrollo Humano, Marzo, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009) Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la U.N. de Gral. Sarmiento. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 195-208.
- Sommantico, M., Parrello, S., De Rosa, B. y Osorio, M. (2008). Significado de las funciones familiares en Adolescentes italianos. Nuevas fronteras entre paterno y materno. *Revista Colombiana de psicología*, 17, 85-86.

Teorías del aprendizaje y prácticas educativas

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Psicología de la educación*. Santiago de Chile: Alfa y Omega.
- Archana, K., y Chamundeswari, S. (2013). Self-concept and academic achievement of students at the high school. *Journal of Sociological Research*, 4, 105-113.
- Ausubel, D., Novak, D., y Henesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart y Winston.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa.
- Beilin, H., y Pufall, P. (1992). *Piaget's theory. Prospects and possibilities*. New Jersey: Lawrence Associates.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de cuarto de E.S.O. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press. Camilloni, A. (2010). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney (Comps.) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

-
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
 - Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
 - Del Río, P. (1992). "Pásame la brújula". Un ejemplo de la metodología histórico cultural en la enseñanza de las matemáticas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 11(12), 27-54.
 - Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
 - Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(11), 7-36.
 - Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier
 - Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes*. Buenos Aires: Manantial.
 - Gallagher, W. (1997). Problem based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? *Journal of the Education of the Gifted*, 20(4), 332-362.
 - Hernández, O. (2012). La psicología educativa en la escuela y la escuela en la psicología educativa. En G. Marciales (Ed). *Psicología educativa: Trayectorias, convergencia y vórtices*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
 - Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela*. Barcelona: Pomares.
 - Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
 - Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers. Lahire, B. (2011). *The plural actor*. Cambrige: Polity Press.
 - Lima, E. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, 48(9), 3-24.
 - Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Muijs, D. y Reynolds, D. (2010). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: Sage.
- Nuttin, J. y Greenwald, A. (2014). *Reward and punishment in human learning*. New York: Academic Press.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Merrill.
- Siegler, R. (2005). Cognition, instruction and the quest of meaning. En S. Carver y D. Klahr. (Eds.) *Cognition and instruction*. New Jersey: Erlbaum.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdivieso, G. (2005). *Fundamentos de la educación temprana. Atención integral al niño menor de 3 años*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica: Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

La colonización psi del discurso educativo

- Arasanz, D. (2016). El trastorno de conducta, su sentido. En Monseny, J. (coord.), *¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan? Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Arendt, H. (2003). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Barcelona: Ediciones Península.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Brignoni, S. (2011). Lo psi en la educación social. En Moyano, S., y Planella, J. (coords.), *Voces de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors. Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit*

- a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Calvo, F. (2014). *Lo normal y lo patológico en educación: nacimiento de la psicopedagogía*. Madrid: Ediciones Endymion.
 - Carli, S. (comp.). (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
 - Carrera, P., y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: Editorial El Viejo Topo.
 - De la Mata, I., y Ortiz, A. (2007). La colonización psiquiátrica de la vida. Archipiélago. En *Cuadernos de crítica de la cultura*, 76, (pp.39-50).
 - De Miguel, J., Millán, P., Sabater, A., y Velasco, Ó. (eds.). (2014). *L'afectació de la crisi en la salut de les persones. 7è estudi*. Barcelona: Observatori de la Vulnerabilitat de la Creu Roja.
 - De Vos, J. (2016). ¿Dónde está la educación en la neuroeducación? En *Teoría y Crítica de la psicología*, 8, 1-16. [http://www. teocripsi.com/ojs/index.php/ TCP/article/view/153](http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/153)
 - Ecclestone, K., y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: New York: Routledge.
 - Elúa, A. (2016). La ciencia ficción de las clasificaciones diagnósticas. En Rodríguez, R. (ed.). *Contrapsicología: de las luchas antipsiquiátricas a la psicologización de la cultura*. Madrid: Ediciones Dado.
 - Espejo Villar, L., Lázaro, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de Educación*, 14(21), 77-105. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.005>.
 - Esteruelas, A., y Laudo, X. (2015). Exploracions pedagògiques i altres pedagogies. En *Temps d'Educació*, 48, 7-12. [www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/ article/view/297823/386808](http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/297823/386808)
 - Farreras, C. (2016, 28 de octubre). *Uno de cada cinco niños tiene algún desorden de salud mental o de conducta*. *La Vanguardia*.

- Forés, A., Gamo, J., Guillén, J., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F., y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en la educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Furedi, F. (2004). *Therapy Culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: New York: Routledge.
- Garcés, M. (2013). La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *Athenea Digital*, 13(1), 29-41. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1039>
- González, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. En *Educación y futuro*, 30, 109-125.
- Guijarro, R. (2016). El malestar de unos y otros. Asesoramiento psicopedagógico y respuesta educativa. En Monseny, J. (coord.), *¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan? Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Guillén, J., Pardo, F., Forés, A., Hernández, T., y Trinidad, C. (2015). Principis neurodidàctics per a l'aprenentatge. *Temps d'Educació*, 49, 49-67.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hardinan, M. (2010). The Brain-Targeted Teaching Model: A Comprehensive Model for Classroom Instruction and School Reform. *New Horizons for Learning*, 8(1), 1-11. <http://jhepp.library.jhu.edu/ojs/index.php/newhorizons/article/view/58/56>
- Howard, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro. De los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Buenos Aires: Katz Ediciones.

-
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
 - Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
 - Ley Orgánica 8 de 2013 (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Cortes Generales de España. Recuperado el 18 de octubre de 2016, de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
 - Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
 - Meirieu, P. (2009). *Pedagogia, el deure de resistir*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
 - Michéa, J. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ediciones Acuarela y A. Machado.
 - Milner, J. C. (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez ediciones.
 - Monseny, J. (2016). *La conducta habla*. En Monseny, J. (coord.), *¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan? Los trastornos de conducta en los niños y adolescentes*. Barcelona: Horsori Editorial.
 - Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 111-122. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revista-PS-2003-10-2050/Documento.pdf>
 - OECD (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. París: OECD.
 - Parreño, E. (2015, 24 de febrero). *TDAH, el laboratori de la infància*. *Crític*. <http://www.elcritic.cat/investigacio/el-tdah-el-laboratori-de-la-infancia-2902>
 - Peteiro, J. (2010). *El autoritarismo científico*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.

- Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: Editorial UOC.
- Prieto, M. (en prensa). *La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva*. Educación XXI.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ruiz, D., Cabello, R., Palomera, R., Extremera, N., Salguero, J. y Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sauvagnat, F. (2005). Una entidad controvertida: la hiperactividad con trastorno deficitario de la atención. *Revista L'Interrogant*, 6, 47-55.
- Ubieto, J. (2014). TDAH. *Hablar con el cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? La respuesta de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Capítulo II

Ejercicio de la psicología educativa: diversidad de acciones

Intervención psicoeducativa en diferentes ambientes de aprendizaje

- Aguirre, C. y Vázquez, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 1-26. http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Comunicacion_y_Lenguaje_ICL/ICL_004.pdf (12/11/13).
- Arancibia, V. (1999). Perspectiva histórica de la psicología educativa. En *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.

- Belén, R. (2014). Contextos de aprendizaje formal, no formal e informal. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, (12).
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1142.pdf>
- BrandStrat (2011). *Estudio de preferencia y ubicación laboral a egresados del programa de psicología de la Corporación Universidad de la Costa*, CUC.
- BrandStrat (2015). *Diagnóstico de las percepciones de los egresados del programa psicología de la Corporación Universidad de la Costa*, CUC
- Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States *European Journal of Education*, 12 38(1), 69-89. http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf (25/11/13)
- Colegio oficial de psicólogos de España. (1998). *Perfiles profesionales del Psicólogo. Psicología de la educación*. Colegio Oficial de Psicólogos de España. Depósito Legal: M-33343-1998. <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm>
- Colombia. Ministerio de educación laboral. *Observatorio laboral*. (2013, 22 de julio) <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-195063.html>
- De la Fuente, J. y Vera, M. (2010). Psicología de la educación E I+D+I: un programa de acción estratégica para el siglo XXI. *Papeles del Psicólogo*. 31(2), 162-170. <http://www.cop.es/papeles>
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. En *Revista de la Educación Superior*. XXXV (1), 137, 11-24.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29) 97-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 247-253 <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1142.pdf>

- Fruto, M. y Redondo, A. (2013). *La psicología educativa: una mirada hacia la educación no formal. Proyecto de aula de la asignatura Psicología Educativa II*. Universidad de la Costa.
- Giraldo, J. (2007). *Psicología educativa: Una perspectiva de intervención e investigación en Colombia pensando psicología*. Ed: Universidad Cooperativa de Colombia, 2(2), 48-57.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. /México. Ed. Trillas.
- La Belle, T. (1982). Formal, non formal and informal education: a holistic perspective in lifelong learning. In *International Review of Education*, 2 (28) 159-175.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Puello, M. (2013, septiembre). Entrevista con Paola Sierra. Psicóloga de la Fundación Botánica y Zoológica de Barranquilla.
- Rigo, M., Barriga, F., Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507107>
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: España: Editorial Ariel Educación.
- Sauve, L. (1994): “Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente” En: *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Serie Documentos Especiales*. Bogotá, Ministerio.
- Sequel Project: Quality Guide to the non-formal and informal Learning Processes (2004). Sustainable Environment for the Evaluation of Quality in e-Learning. Scientoer-MENON Network. 1-55.
- Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2001.

- Trilla, J. (1988) Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educación*, 13, 17-41.
- Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, España: Ariel Educación.

Una mirada al papel de la psicología educativa dentro de la empresa que aprende

- Araújo, A., Moura, D. y Jerônimo, C. (2014). As novas tecnologias de informação, comunicação e meio ambiente. *Revista Monografias Ambientais*, 14(3), 3278-3288. <http://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/13057/pdf>
- Argyris, C., Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Banco Mundial. (2016). *Informe sobre el desarrollo mundial 2016: Dividendos digitales, cuadernillo del panorama general*. Washington D.C: Banco Mundial. <https://www.enriquedans.com/wp-content/uploads/2016/01/Dividendos-digitales-Banco-Mundial.pdf>
- Bayen, M. (1978): *Historia de las universidades*. Barcelona: Oikos-tau
- Butcher, N. (2015). *Guía básica de recursos educativos*. Francia: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232986s.pdf>
- Cabrera, J. (2004). Navigators and castaways in cyberspace: psychosocial experience and cultural practices in schoolchildren's appropriation of the Internet, en: Bonilla, M. y Cliché, G. (eds.). *Internet and Society in Latin America and the Caribbean*. Ontario: Southbound / IDRC Books.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: La sociedad red*. Madrid: Alianza
- Cepal. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/11575/dge2195-conf91-3.pdf>
- Congreso de Colombia. (1915). Ley sobre reparaciones por accidentes de trabajo. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12998>
- Cornella, A. (1994). *Los recursos de información*. Madrid: McGraw-Hill/ESADE

- DANE. (2016). *Encuesta de desarrollo e innovación tecnológica*. [Online] <http://www.dane.gov.co/index.php/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/65-economicas/tecnologias-de-informacion>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Unesco-Santillana
- Fayol, H. (1961). *Administración industrial y general*. México: Editorial Herrero Hermanos Sucesores
- Gestipolis. (2007). *Evaluación de la implementación de nuevas tecnologías en las empresas*. <http://www.gestipolis.com/evaluacion-implementacion-nuevas-tecnologias-empresas/>
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Zeta bolsillo.
- Gore, E. (2010). *La educación en las empresas*. Estudiantes UBA. Comunidad Universidad de Buenos Aires. <http://www.estudiantesuba.com/relaciones-de-trabajo/administracion-de-personal-iii-rrtt/778-la-educacion-en-las-empresas.html>
- Iese Business School-Universidad de Navarra. (20 de marzo de 2013). *Las nuevas tecnologías y su impacto en la competitividad empresarial*. <http://www.iese.edu/es/conoce-iese/prensa-noticias/noticias/2013/marzo/las-nuevas-tecnologias-y-su-impacto-en-la-competitividad-empresarial>
- Koftman, F. (2001). *Metamanagement*. Barcelona: Granica
- Koulopoulos, T. y Frappaolo, C. (2001). *Smart. Lo fundamental y más efectivo acerca de la gerencia del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*, Buenos Aires: Paidós.
- Lyotard, J. (2000). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MacBride, S., y otros. (1980). *Un solo mundo. Voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mayo, E. (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.
- Nullvalue. (26 de julio de 2002). *Colombia avanza en uso del computador* [Archivo Digital de Noticias de Colombia y el Mundo desde 1990 - eltiempo.com] <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1366802>
- OIT. (2006). *India: Poner las tecnologías de la información al servicio de los agricultores*. http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/video/video-news-releases/WCMS_083385/lang-es/index.htm
- OIT. (2014). *Las empresas deben invertir en la educación y en la formación*. http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_240458/lang-es/index.htm
- OIT. (2016). *95 Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo. 31 de mayo -16 de junio de 2006. Conferencia Internacional del Trabajo*. <http://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/95thSession/lang-es/index.htm>
- Orealc/Unesco. (2016). *Guía práctica para promover la educación*. http://www.mapeo-rse.info/sites/default/files/Guia_practica_para_promover_la_educacion.pdf
- Peirano, F y Suárez, D. (2004). *Documentos de trabajo. Estrategias empresariales para el uso y aprovechamiento de las TIC por parte de las pymes argentinas en 2004*. Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica
- Peter, S. (1990). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica
- Peter, S. (2000). *La danza del cambio*. Bogotá: Editorial Norma
- Piaget, J. (1982). *Estudios sobre lógica y psicología*. Madrid: Alianza Editorial
- Santos, M. (1998). *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Silvia, P. (2013). *Comunicación corporativa y aprendizaje organizacional*. [Online]: Publica
- Taylor, F. W. (1969). *Principios de la administración científica*, México: Herrero Hnos. S. A.

- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). 4(2). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>
- Torres, F. (2012). *Aprendizaje organizacional y liderazgo: contextos de aprendizaje, empleabilidad y su recompensa contingente, antecedentes del desempeño en la organización*. [Online]: Editorial Académica Española.
- Trahtemberg, L., (2000). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (24). <http://rieoei.org/rie24a02.htm>
- Unesco. (2016). *Tema del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017: La responsabilidad en la educación*. Nota de Concepto [online] <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Concept%20Note%20ESP.pdf>
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender los métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Virués, D. (2003). El psicólogo educativo: una panorámica del campo laboral y el trabajo social. En *Revista electrónica de psicología Iztacala* 6(3) –<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/22640/21380>

Procesos de apropiación social del conocimiento científico de la psicología educativa en el ámbito familiar

- Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carrizo, L. (2001) *Gestión social del conocimiento: un nuevo contrato entre universidad y sociedad* [En línea]. Puebla, México: Universidad de las Américas,
- Colciencias. (2010) *Grupo Apropiación Social del Conocimiento. Estrategia de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. <http://hdl.handle.net/11146/231>
- Frias, M; Fraijo, B; Cuamba, N. (2008). Problemas de conducta en niños víctimas de violencia familiar: reporte de profesores. *Estudios de psicología (natal)*. 13(1). 03- 11.

-
- Geldschläger, H; Beckmann, S; Jungnitz, L; Puchert, R, Stabingis, A, et al. (2010). Programas Europeos de Intervención para Hombres que Ejercen Violencia de Género: Panorámica y Criterios de Calidad. *Revista intervención psicosocial* 19 (2)
 - Hernández, H (2013). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar*. Colombia: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
 - Marín, A. (2012). Apropiación social del conocimiento: una nueva dimensión de los archivos. En *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 35(1); 55-62.
 - Moreiro, J. (2001) *Introducción al estudio de la información y la documentación*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001. 188p.
 - Neves, S., Faraco, X., Viera, A y Rubin (2013) Externalizing and internalizing problems contributions of attachment and parental practice. *Psicologia: reflexao e critica* 26(3). 617-625
 - Pulido, S., Castro, O. Peña, M. y Ariza, R. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259.
 - Reyes, L. (2011). La innovación social como atributo de la actividad informacional. *Ciencias de la Información*, 42(2), 5-10.
 - Rodrigo, M y Palacios, J. (1998) *La familia y desarrollo humano*. Alianza editores
 - Segura, C. y cols (2011). La Escala de prácticas parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, (18), 67-73
 - Trenas, A. Osuna, M. Olivares, R. (2013). Relationship Between Parenting Style and Aggression in a Spanish Children Sample. *Social and Behavioral Sciences*, 82, 529-536.
 - Wade, P. (2008). El hombre cazador: género y violencia en contextos de música y bebida en Colombia. *Revista de estudios sociales* 12(2), 85-100.
 - World Family Map (2015) *Mapa de los cambios en la familia y consecuencias en el bienestar infantil*. Social Trends Institute.

Educación inicial y subjetividad: desafíos de la reforma educativa en primera infancia en Colombia

- Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>
- Baquero, R. (2008). *¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Brazelton, T. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bernal, R. y Camacho, A. (2012). *La política de primera infancia en el contexto de la equidad y la movilidad social en Colombia. Serie Documentos Cede, 2012-33*. Edición electrónica.
- Calvo, G; Lara, D. y García L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Digital Observatory for the higher education in Latin America and the Caribbean*. http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf
- Cordie, A. (1987). *Un enfant deviant psychotique. Bibliotheque des Analytica*. Paris: Navarin editeur.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DANE. (2012). *Investigación de educación formal*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_EDUC_2011.pdf
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Español, S. (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En M. P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (editores) *Música y bienestar humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM, Buenos Aires*. SACCoM, 3-12
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. En *Estudios de psicología*, 29 (1), 81-101
- Español, S. (2010). Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía. En *Epistemos*, 1(1), 59-95.

-
- Español, S. (2014). La forma repetición-variación. Una estrategia para la reciprocidad. En: *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós.
 - Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
 - Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
 - Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas? O ¿Las escuelas reforman las reformas? Notas para un intercambio. Documento de trabajo*. Unesco-Orelac. Santiago de Chile. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
 - Malajovich, A. (s. f). *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*. <http://www.oei.es/linea3/malajovich.pdf>
 - Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
 - Rivière, A. y Sotillo, M. (1999/2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (eds.), Ángel Rivière. *Obras Escogidas*, Vol III, 181-201. Madrid: Panamericana.
 - Rochat, Ph. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
 - Rochat, P (2007) Intentional action arises from reciprocal exchanges. *Acta Psicológica*, 124, 8-25
 - Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Córcega, Barcelona: Editorial Ariel S.A.
 - Shifres, F. (2007). La ejecución parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y bienestar humano* (Actas de la VI Reunión de SACCoM). Buenos Aires. SACCoM, 13-24.
 - Shifres, F. (2008). *Música, transmodalidad e intersubjetividad*. *Estudios de psicología*, 29(1), 7-30.

- Spitz, R. (1965/2009). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba. https://docs.google.com/document/d/12C5XhLdZ2b8VbvXbwt5wz4mmccx7AzC0beWjwJ_Y/edit?hl=en_US&pli=1
- Terigi, F (2012). *¿Qué debe saber un docente y por qué? Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, R. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa. Nuevas formas de aprender y enseñar*. Unesco-Orealc. <http://informatics12.wikispaces.com/file/view/Clave.doc.pdf>

Creatividad como recurso para el reconocimiento de sí en primera infancia

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 41-57.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1(1).
- Arañó, J. (1994). Arte, educación y creatividad. *Revista de Medios y de educación* 2, 65-87.
- Bruner, J. (1982). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor DIS.
- Del Río, P y Álvarez, A. (2007). *La psicología del arte en la psicología de Vygotski*. https://www.researchgate.net/publication/292147122_La_psicologia_del_arte_en_la_psicologia_de_Vygostki

- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración* 3(1), 121-134.
- Elichiry, N. y. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones* XVII, 129-134.
- González, F. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica* (3), 140-159.
- Hernández, R. F. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D. F: McGrawHill Interamericana Editores, S. A.
- Juanola, R. (1997). Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 11-31.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación* (9), 19-39.
- Langeveld. M. (2009). La necesidad de una antropología del niño. *Revista Educación y Pedagogía* 17(42), 69-74.
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Educ J*, 845–853.
- Maheirie, K., Bustamante, Strappazon, A., Souza, C y Massaro, F. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Campinas* 32(1), 49-61.
- Matos, R., Pineda, Y. y Vásquez, A. (2010). El aprendizaje del arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista de investigación* 34(69), 179-207.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- Pacifico, T. y. (2015). La concepción del arte según Vigotski y su influencia en la educación/educación física en Brasil. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* 1 (1), 247 -260.

- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., y Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Quiceno, H. (2015). La educación inicial como cultura pedagógica. *Anuario Colombiano de educación y pedagogía* (1), 1-18.
- Quiceno, H. (2015). *Construcción de un saber y una cultura de educación inicial en Cali*. Cali, Colombia: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. España: Ediciones Paidós.
- República de Colombia, Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia. Colombia por la primera infancia*. Colombia: Documento Conpes Social 109.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6 (1), 31-53.
- Runge, A. (2002). *Tras los rastros del Ser corporal en el mundo en J. J. Rousseau*. Berlín.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio de cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes* 10(2), 83-91.
- Sarlé, P., Ivaldi, E y Hernández, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Vieira, A. (2007). *Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano*. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia), 6 (3), 483-492.
- Vigotsky. (2001). *Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II*. Editorial A.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

- Vigotsky, L. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Editorial Crítica.
- Villalobos, M. (2009). El rol del agente educativo frente a la construcción del juego simbólico en los niños. En *Revista diversitas-Perspectiva en psicología* 5 (2).
- Villalobos, M. (2006). Interacciones tempranas. Inversión de sí. *Psicología desde el Caribe* (17), 60-85.

Capítulo III

Sobre la enseñanza de la Psicología

Aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos

- Arias, O., Fidalgo, R., y García, J. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Investigación Educativa*, 2(26), 431-444
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/Ausubel/index.html>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación* 25(2), 59-65.
- Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic) (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*.
- Dewey, J. (1915). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Documento Maestro Facultad de psicología (1998). Fundación Universitaria Sanitas Dueñas, V. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4) 189-196. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Escribano, A. y Del valle, A. (2010). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. España: Narcea
- Galindo, C., Arango, M., Díaz, D., Villegas, E., Aguirre, C., Kambourova1, M., y Jaramillo, P. (2011). ¿Cómo el aprendizaje basado en problemas (ABP) transforma los sentidos educativos del programa de Medicina de la Universidad de Antioquia? *Iatreia* 24(3) 325-334

- García, M. y Vargas, P. (2008). *Hacia la formación del psicólogo por competencias. Competencias profesionales y científicas del psicólogo*. México: Unam
- Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo. Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales* (93), 157-169.
- Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potencial. En Pakman, M. (ed.). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En Pakman, M. (ed.). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa
- Gómez, M. (2012). *Presentación de una experiencia de formación, diseño, puesta en marcha y evaluación formativa de una estrategia ABP*, en el curso Análisis de problemas colombianos en la escuela de gobierno de la universidad de los andes. Universidad de los Andes. Bogotá. Presentado en el Congreso internacional PBL-ABP. Cali, Colombia 2012
- Klimenko, O., y Álvarez, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*. 12(2), 11-28
- Márquez, C., Uribe, J., Montes, R., Monroy, C. y Ruiz, E. (2011). Satisfacción académica con el ABP en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima- México. *Revista Intercontinental de psicología y Educación*, (13)1 29-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218382003>
- Molina, J., García, A., Pedraz, A., y Antón, M. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. (3) 279 – 85
- Ortiz, M., y Tomás, S. (2011). *Aprendizaje basado en problemas: un enfoque interdisciplinar de derecho procesal y derecho internacional privado*. IV Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho. Valladolid: Universidad de Valladolid. 903-925. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1704/1>
- Pedraz, A., Oter, C., Palmar, A., García, A., González, M., y Alcolea, M. (2005). Impacto del aprendizaje basado en problemas en la formación práctico clínica de los estudiantes de enfermería. *Nure Investigación*, (19), 1 – 12.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad. Introducción, revisión y notas de Mario carretero*. Argentina: Aique

- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Reidl, L. (2008). *Competencias profesionales para los psicólogos. Competencias profesionales y científicas del psicólogo*. México: UNAM
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, (8), 9-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>
- Romero, A. y García, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En García, J. (ed.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Universidad de Murcia*.
- Sandoval, H. (2011). *Aplicación del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de medicina de la asignatura Medicina Interna I de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de Especialista en Medicina Interna. <http://www.bdigital.unal.edu.co/7162/1/598100.2011.pdf>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación de la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, (7), 114-136. <http://search.proquest.com/docview/872820826?accountid=148996>
- Tarazona, J. (2005). Reflexiones acerca del aprendizaje basado en problemas (ABP). Una alternativa en la educación médica. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 56(2), 147-154.
- Tryphon, A. y Voneche, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós
- Torres, C. (2010). *Manual del facilitador. Fundación Universitaria Sanitas. Bogotá*
- Torres, G. (2011). *Las competencias de los psicólogos en Colombia y en el mundo: Revisión crítica de algunos modelos de formación por competencias*. (Tesis Maestría, Universidad de la Sabana). http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2011/Tesis_German_Torres.pdf
- Urrutia, M., Hamui-Sutton, A., Castañeda, S., Fortoul, T., y Guevara, R. (2011). Impacto del aprendizaje basado en problemas en los procesos cognitivos de los estudiantes de medicina. *Gaceta Médica*, (147) 385-93
- Vygotsky, L., Leontiev, A. y Romanovich, A. (2004). *Psicología y pedagogía*. México: Akal.

**Programa educativo colores por la vida.
El aprendizaje a nivel universitario a través
de la interdisciplinariedad y la responsabilidad social**

- Acuerdo No. 0066. *Proyecto educativo de la Universidad Javeriana*, Bogotá, Colombia, 22 de abril de 1992.
- Acuerdo N°. 576. *Misión de la Pontificia Universidad Javeriana*, Bogotá, Colombia, 26 de abril de 2013.
- Arboleda, F. (2019). *Diseño de Comunicación Visual. Programa de la asignatura*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Barnett, S. M. y Koslowski, B. (2002). Adaptive expertise: Effects of type of experience and the level of theoretical understanding it generates. *Thinking And Reasoning*, 8(4), 237–267.
- Bransford, J. y Vye, N. (1989). Cap. 9. Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza. En L. Resnick y L. Klopfer (eds.), *Curriculum y cognición* (pp. 275-324). Psicología cognitiva y educación. Buenos Aires: Aique.
- Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (1999). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1995). La educación como invento social. En *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Donovan, M., y Bransford, J., (2005). 1. Introduction. En *How students learn: History, Mathematics, and Science* (pp. 1-30). Washington: National Academy Press. Recuperado de: <https://www.nap.edu/read/10126/chapter/2>
- Geary, D. C. (2009). The why of learning. *Educational Psychologist*, 44(3), 198-201.
- Gers, M., Jiménez, J., Sanabria, J., Santamaría, M., y Ramírez, V. (2014). *El Muro Mágico*. Trabajo Final Asignaturas Psicología Educativa y Diseño de Comunicación Visual. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Comunicación Personal.
- Graesser, A., Halper, D. y Hake, M. (2008). *25 principles of learning. Task Force of Lifelong Learning at Work and at Home*, <http://www.psyc.memphis.edu/learning/whatwenknow/index.shtml>

-
- IDEO (s.f.). *Design Thinking for Educators*. <http://designthinkingforeducators.com/>
 - Munari, B. (1974). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
 - Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (v1). Alianza Editorial: España. En Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*, 2. Madrid: Alianza Editorial.
 - Papanek, V. (1973). *Diseñar para el mundo real*. Madrid: H. Blume.
 - Pianta, R., Hamre, B., y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. Cristenson., A. Reschley y C- Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer U.
 - Ramírez, L., Arboleda, F y Bermúdez, D. (2012) “Colores por la vida”. *Docencia y comunidad*. Colección Punto de Encuentro. Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano.
 - Rojas, T. (2019). *Psicología Educativa II*. Programa de la asignatura. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
 - Rojas, T., Arboleda, F y Bermúdez, D. (2018). Colores por la vida. Una experiencia interdisciplinaria de Diseño y Educación. En L. Irigoyen, M. Aguilar, y A. Elizalde (coords.). *Educación, aplicación e innovación en Diseño* (pp. 119-142). Hermosillo: Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.18.02>
 - Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Culture, Mind and Activity*. 1 (4), 209-229.
 - Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
 - Tapia, M. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
 - Vilchis, E. (2014). *Metodología del diseño. Fundamentos teóricos*. México: Editorial Designio S.A.

La evaluación del aprendizaje mediante pruebas estandarizadas y el afán por el rendimiento

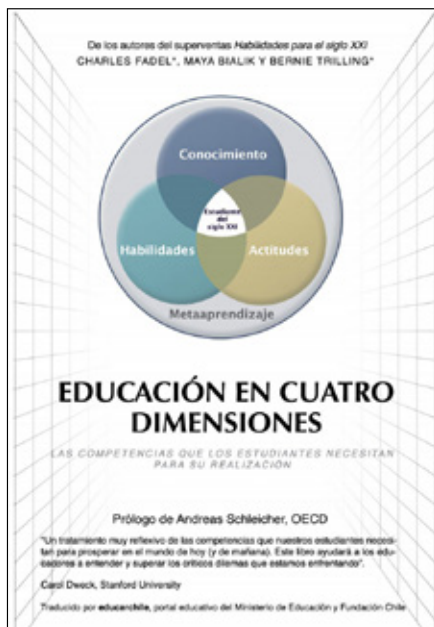
- Álvarez, A. (2014). La mirada empresarial a la educación: a propósito del informe Compartir. *Revista Pedagogía y Saberes*, 39, 140-165.
- Anónimo. (3 de mayo de 2014). ¡Exigimos educación! *Semana*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/exigimos-educacion/385793-3>
- Anónimo (3 de mayo de 2014). Esta es la tarea. *Semana*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/expertos-hablan-sobre-como-mejorar-la-calidad-de-la-educacion-en-colombia/385964-3>
- Anónimo (26 de octubre de 2011). Jóvenes entusiastas, pero sin argumentos. *El Espectador*. <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/jovenes-entusiastas-sin-argumentos-articulo-307802>
- Anónimo (14 de diciembre de 2013). Notas en rojo para la educación en Colombia. *Semana*. <http://www.semana.com/nacion/articulo/bajos-resultados-de-la-educacion-colombiana-en-2013/368197-3>
- Barón, J. y Bonilla, L. (2011) *La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del Icfes y la probabilidad de graduarse en el área de educación*. Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana 152, Banco de la Republica de Colombia.
- Bustamante, G. (2004). La educación, ¿un asunto de medios? *Revista Colombiana de Educación*, 46, 117-134
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Iaies, G. et al. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: Unesco.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (febrero-marzo, 2010). Por una cultura de la evaluación. *Al tablero*, 55. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-241771.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Cartilla 1. Bogotá: MEN.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Pedraza, P., et al. (2012). Pruebas Saber 3, 5 y 9, lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. icfes. Colombia. www.icfes.gov.co/.../8334-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y- censal-2012-saber-359-1
- Rancière, J. (2005) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Wolf, L. (2007) *Los costos de las evaluaciones del aprendizaje en América Latina*. Santiago: Preal.

Aprendizaje híbrido: más de tres décadas de desarrollo

- Mortera. (2012). *El aprendizaje híbrido o combinado (Blended learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI*. Recuperado de <https://ticyeducacioninteractivos.files.wordpress.com/2012/05/el- aprendizaje-combinado-para-el-acompac3b1amiento-tecnolc3b3gico- del-siglo-xxi2.pdf>
- OIE TEC. (2019). Aprendizaje ‘a la carta’ como nueva vía de formación. https://es.unesco.org/sites/default/files/componentes- respuesta-integral-sector-educativo-alc_1.pdf
- Osorio. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado en Uniandes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 1-9.
- Osorio. (2011). *Ambientes híbrido de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación*. <http://idead.ut.edu.co/Aplicativos/PortafoliosV2-1/Autoformacion/materiales/documentos/u4/uno.pdf>
- Osorio. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, (58), 29-44. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ap>
- Parra. (2008). Blended learning. *Avances*, (9), 95-102. http://www.unilibre.edu.co/revistaavances/avances_9/r9_art9.pdf
- Rosales; Gómez; Durán; Salinas y Saldaña. (2008). Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 23-29. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a2.pdf>
- UNAM. (2020). *Propuesta de un modelo híbrido para la UNAM*. https://distancia.cuaed.unam.mx/descargas/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf

Reseñas



Educación en cuatro dimensiones: las competencias que los estudiantes necesitan para su realización

Autores: Charles Fadel, Maya Bialik y Bernie Trilling

Prólogo de Andreas Schleicher

Editorial: Center for Curriculum Redesign

Ciudad: Boston, MA.

Año: 2015

Número de páginas: 177



Sin cortinas: conversaciones sobre el ser humano digital

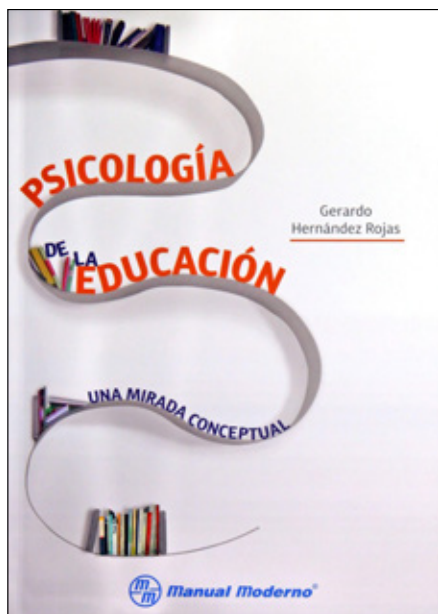
Autores: Gastón Silberman y Vivian Loew

Editorial: United Virtualities

Ciudad: Buenos Aires, Argentina.

Año: 2010

Número de páginas: 160



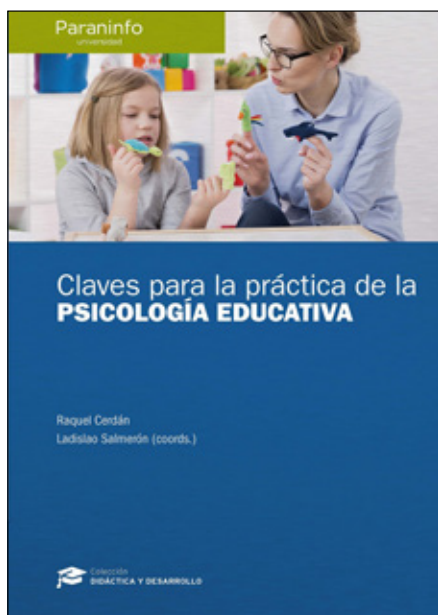
Psicología de la educación: una mirada conceptual

Autor: Gerardo Hernández Rojas.

Año: 2018

Número de páginas: 330

Editorial: Manual Moderno



Claves para la práctica de la psicología educativa

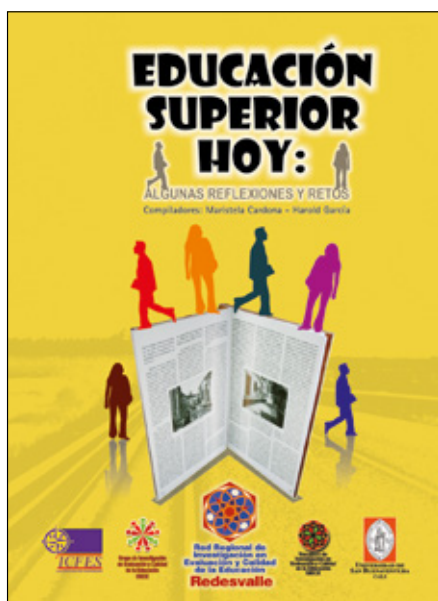
Autores: Raquel Cerdán
y Ladislao Salmerón.

Año: 2018

Número de páginas: 137

Editorial: Paraninfo. S. A

Recomendados sobre la psicología educativa en Colombia



Educación superior hoy: Algunas reflexiones y retos

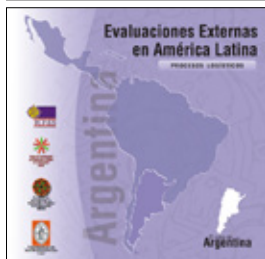
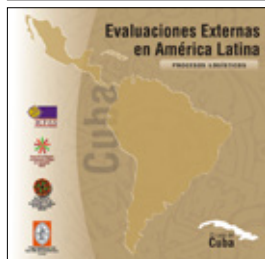
Autores: Maristela Cardona Abrego
y Harold García Garzón

Editorial: Universidad
de San Buenaventura Cali
y Redesvalle

Ciudad: Cali, Colombia.

Año: 2008

Número de páginas: 209



Evaluaciones externas en América Latina. Casos de Uruguay, México, Cuba y Argentina

Autores: Héctor Valdés
Veloz, Claudia Guzmán, Juan
Bautista Jaramillo, Dulfay
Astrid González, Maristela
Cardona, Carolina Martínez,
Mariana Arévalo, Johan
Aydee Martínez

Editorial Bonaventuriana,
Cali

Ciudad: Cali, Colombia.

Año: 2008



Educación superior. Horizontes y valoraciones

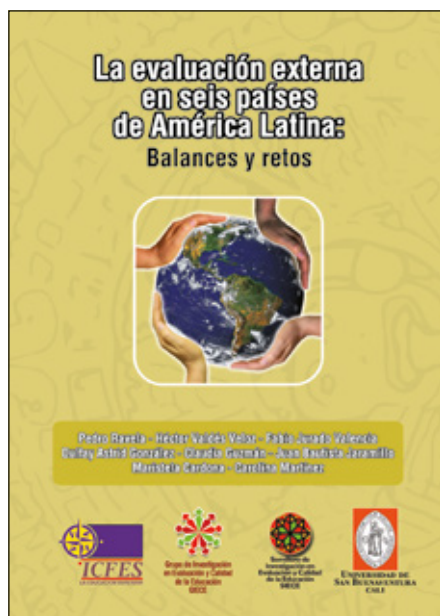
Autores: Mario Díaz,
Gloria Valencia, José Muñoz,
Diego Vivas y Carmen Elena Urrea

Editorial Bonaventuriana, Cali

Ciudad: Cali, Colombia.

Año: 2006

Número de páginas: 328



La evaluación externa en seis países de América Latina. Balances y retos

Autores: Pedro Ravela, Héctor
Valdés Veloz, Fabio Jurado Valencia,
Dulfay Astrid González, Claudia
Guzmán, Juan Bautista Jaramillo,
Maristela Cardona, Carolina
Martínez

Editorial Bonaventuriana, Cali

Ciudad: Cali, Colombia.

Año: 2006

Número de páginas: 373



La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia

Autores: Dulfay Astrid González Jiménez

Editorial Bonaventuriana, Cali

Ciudad: Cali, Colombia.

Año: 2006

Número de páginas: 373



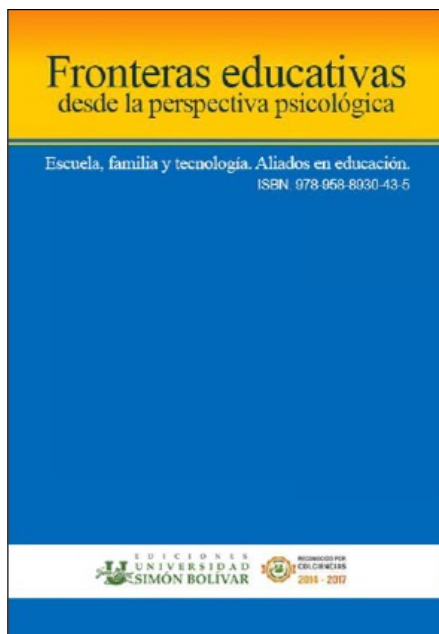
Retos y realidades de la psicología educativa

Autores: Corporación Universitaria Lasallista

Editorial Lasallista, Caldas, Colombia.

Año: 2015

Número de páginas: 276



Fronteras educativas desde la perspectiva psicológica

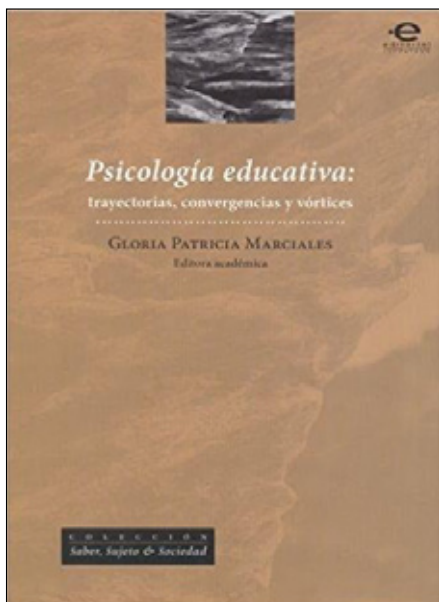
Autores: Manuel Riaño Garzón,
Javier Torrado Rodríguez,
Sandra Carillo Sierra

Editorial: Universidad Simón Bolívar

Ciudad: Norte de Santander, Colombia.

Año: 2016

Número de páginas: 120



Psicología educativa: trayectorias, convergencias y vértices

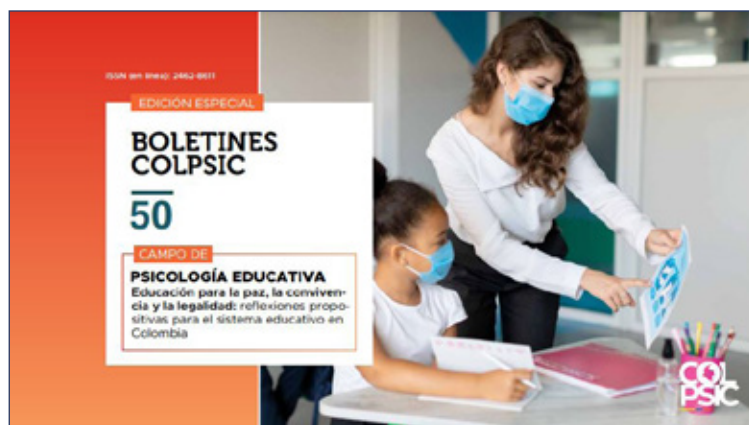
Autores: Gloria Patricia Marciales

Editorial: Pontificia Universidad Javeriana

Ciudad: Bogotá, Colombia.

Año: 2012

Número de páginas: 318

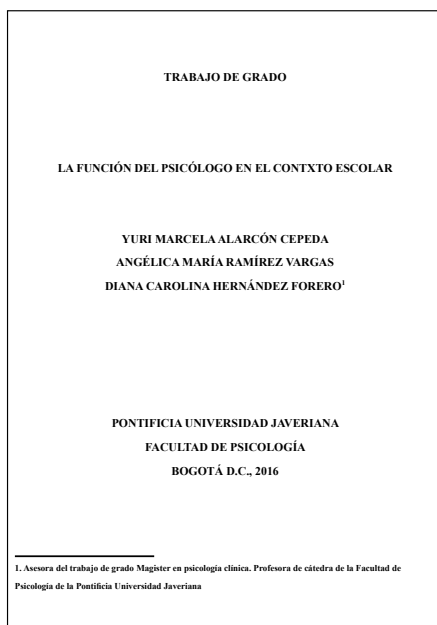


Boletines Colpsic. Campo de psicología educativa

Autores: Colegio Colombiano de Psicólogos

Editorial: Colpsic

Ciudad: Norte de Santander, Colombia.



La función del psicólogo en el contexto escolar (trabajo de grado)

Autores: Yuri Alarcón Cepeda,
Angélica Ramírez Vargas,
Diana Hernández Forero

Repositorio: Pontificia Universidad
Javeriana

Bogotá, D.C., Colombia

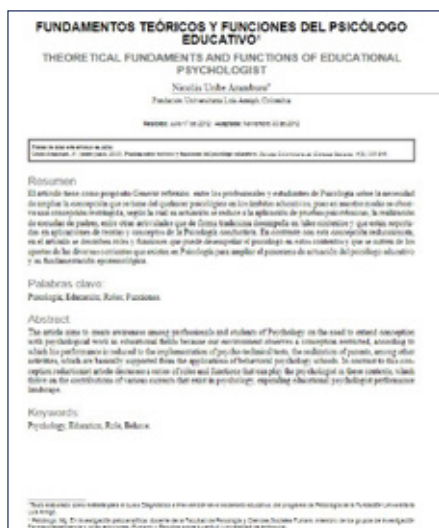


Investigación en psicología educativa en Colombia entre 2000-2010. Análisis de grupos A y B

Autores: Juan Carlos Restrepo, Luis Felipe Londoño,
Liliana María Gómez

Revista: *Sophia*, 11(1)

Páginas: 21-32



Fundamentos teóricos y funciones del psicólogo educativo

Autores: Nicolás Uribe Aramburo

Revista: *Revista Colombiana
de Ciencias Sociales*, 4(1)

Páginas: 135-149

Los autores

Aura Torres

Psicóloga. Especialista en Dirección de Organizaciones de Economía Solidaria, con énfasis en ONL. Doctora en Ciencias de la Educación y Didácticas específicas de la Universidad de Zaragoza (España). Consultora independiente. Voluntaria para diversas organizaciones como Peoi.

Claudia Estela Palacios

Psicóloga. Magíster en Educación de la Universidad de Nariño. Docente del programa de Psicología de la Universidad Mariana. Investigadora en el Grupo Desarrollo Humano y Social, línea salud y bienestar en los contextos. Área de investigación: procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia.

Dayana Vanessa Bautista Angulo

Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura Cali. Fue monitora de investigación durante cuatro años del grupo Giece.

Diego Giovanni Bermúdez

Diseñador gráfico. Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Doctor en Historia y Artes de la Universidad de Granada. Docente en la Pontificia Universidad Javeriana.

Dulfay Astrid González Jiménez

Psicóloga. Licenciada en Filosofía. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Posdoc-

torada en Neurociencia Cognitiva Aplicada por la Corporación Universidad de la Costa y la Universidad de Quebec. Docente de Psicología de la Universidad San Buenaventura Cali. Fundadora e integrante del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de Educación (Giece). Investigadora en Minciencias.

Fernando Arboleda Aparicio

Diseñador Gráfico del Instituto Departamental De Bellas Artes. Docente en la carrera de Diseño de Comunicación Visual del Departamento de Arte, Arquitectura y Diseño en la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Fernando Garzón Velásquez

Licenciado en Biología por la Universidad de Nariño. Especialista en Educación Sexual por la Universidad Mariana. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Magíster en Modelos de Enseñanza Problémica por la Universidad Incca. Magíster en Educación por la Universidad de Nariño. Estudiante del doctorado en Bioética en la Universidad El Bosque. Docente-investigador en enseñanza de las ciencias.

Gloria del Carmen Tobón Vásquez

Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación por la Universidad Católica de Manizales. Doctorada en Educación. Docente-investigadora en Psicología, de la Universidad Antonio Nariño, Manizales.

Jackeline Cantor

Psicóloga, Universidad del Valle. Magíster en Psicología por la Universidad del Valle. Docente universitaria. Investigadora en la Universidad Icesi.

Jaime Iván Silva Calderón

Psicólogo. Magíster en Psicología por la Universidad Católica de Colombia. Investigador en las líneas de psicología educativa, violencia escolar e intrafamiliar y psicología educativa.

Jeison Felipe Gómez Sánchez

Psicólogo. Fue monitor de investigación del grupo Giece.

Jordi Solé Blanch

Investigador con trayectoria en la formación de educadores sociales, con fundamentos antropológicos, filosóficos, de la experimentación colectiva del pensamiento crítico y las prácticas políticas antagónicas. También se ha especializado en estudios alrededor de la juventud y las diferencias de género. Miembro del grupo I+D+i del Laboratorio de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya.

Lucero Aragón Espinosa

Psicóloga. Gerontóloga y magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria por la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Magíster en Psicología por la Universidad del Valle. Docente de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Investigadora en las líneas de investigación desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza.

María Fernanda Enríquez Villota

Psicóloga. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación por la Universidad de Nariño. Docente-investigadora del programa de Psicología de la Universidad Mariana. Líneas de investigación: salud y bienestar en los sujetos, contextos y culturas.

María Patricia González Gómez

Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad de la Sabana. Magíster en Educación por la Universidad de la Sabana. Docente-investigadora del grupo Psicología y Salud de la Universidad de Nariño.

Mildred Puello Scarpatti

Psicóloga. Magíster en Educación por la Universidad del Norte. Decana en la Corporación Universitaria de la Costa (CUC).

Mónica Franco Montenegro

Psicóloga. Magíster en Educación por la Universidad del Norte (Uninorte). Doctorada en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Plata. Docente-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Costa.

Mónica Ivonne Polo Rodríguez

Psicóloga. Magíster en Psicoterapia Sistémica Internacional del Centro Milanese Di Terapia Della Familia. Magíster en Psicología Clínica y Familiar por la Universidad Santo Tomás. Docente-investigadora de la Corporación Sanitas.

Óscar Gilberto Hernández Salamanca

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Políticas Educativas y Magíster en Ciencias Sociales, con mención en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Doctor en Antropología por la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Segundo Moyano Mangas

Investigador del grupo I+D+i, del Laboratorio de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Sus estudios se centran en el estudio del campo de la educación, brindando relevancia al punto de vista histórico y pedagógico, sus articulaciones con la universidad, las entidades del tercer sector social y las políticas sociales.

Solanlly Ochoa Angrino

Psicóloga. Magíster en psicología por la Universidad del Valle. Doctora en Psicología Educativa por la Northern Illinois University. Docente de Psicología. Investigadora en las líneas de investigación psicología educativa, TIC y educación, metacognición, lectura y escritura y metacognición y neuropsicología.

Tatiana Rojas Ospina

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Doctora en Psicología Educativa de University of Connecticut. Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Investigadora en Psicología Educativa y TIC y Educación.

Vivián Lissette Ospina Tascón

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Psicología Cognitiva de la Universidad Flacso, Buenos Aires. Formación complementaria en educación inicial y primera infancia. Docente de las asignaturas Desarrollo y Aprendizaje, Práctica Investigativa e Infancia y Juventud Contemporáneas. Investigadora del grupo Giece de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Psicología educativa: algunas aproximaciones teórico-prácticas, es un tejido colectivo, variopinto y polifónico, movilizado por la necesidad de tender puentes entre los principios teóricos sobre los cuales la psicología, como ciencia, piensa los procesos educativos y las prácticas de los psicólogos en diversos escenarios educativos, más allá de los espesos muros de la escuela.

El libro es una desafío a pensar la psicología educativa en tiempos de cambio, en clave de una estrecha relación entre tecnología y sociedad, de aprendizaje automático, de inteligencia artificial y de lo que el profesor australiano Neil Selwyn señala en su libro *Should robots replace teachers?* como futuros digitales para la educación en otros procesos de humanización.



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana



editorialbonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co