

LOGOS

SIGNUM

Psicología educativa:
un cuarto de siglo por la calidad de la
educación colombiana. Competencias
e investigación en educación

Fernando Germán González González (Comp.)

4



MARTHA CECILIA ROCHA GAONA

Psicóloga, especialista en Diseño, Construcción y Análisis de Instrumentos de Evaluación, magíster en Educación y magíster en Ciencias Políticas. Miembro del equipo de profesionales especialistas en diseño de pruebas del Icfes (1995-2015), y del estudio Serce para evaluación de calidad de educación en América Latina, Unesco/Orealc (2006-2008). Experta en formulación, gestión y seguimiento de proyectos de desarrollo de cooperación internacional. Actualmente, es responsable de coordinar proyectos regionales de Cooperación Sur-Sur en la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional APC-Colombia.

NUBIA ESPERANZA ROSAS CARVAJAL

Psicóloga, especialista en Gerencia Social, Docencia Universitaria, y Gerencia de Proyectos PMI, y magíster en Desarrollo Educativo y Social. Cuenta con catorce años de experiencia en diseño, ejecución y evaluación de proyectos socioeducativos, con aplicación del marco lógico, y con ocho años de experiencia docente.

HÉCTOR PABLO VARGAS RODRÍGUEZ

Filósofo, psicopedagogo, magíster en Educación y doctorando en Educación, Cultura y Sociedad. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libros, productos de procesos investigativos relacionados con evaluación y educación. En la actualidad se desempeña como docente catedrático en la Universidad Católica de Colombia en la Especialización en Psicología Educativa y como docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de Licenciatura en Filosofía.

FERNANDO GERMÁN GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Psicólogo y psicopedagogo, especialista en Gerencia Social, magíster en Estudios de Población, máster en Salud Sexual y Sexología Clínica, doctorando en Salud, Psicología y Psiquiatría. Docente e investigador en universidades públicas y privadas. Actualmente, es profesor de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia y coordina el programa de Especialización en Psicología Educativa de la misma Universidad. Ha sido coordinador regional de programas en el Caribe colombiano con organismos de cooperación internacional.

MARTHA CECILIA LOZANO ARDILA

Psicóloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social, doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, posdoctora en Investigación en Ciencias Sociales. Docente e investigadora en pregrado en la Universidad Católica de Colombia, en la Pontificia Universidad Javeriana y en la Universidad Konrad Lorenz, y en posgrados en la Especialización en Psicología Educativa y Maestría en Psicología en la Universidad Católica de Colombia, en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social en CINDE, Universidad Pedagógica Nacional, y en el Doctorado en Ciencias Sociales en la Pontificia Universidad Javeriana.

CARLOS ANTONIO PARDO ADAMES

Psicólogo, magíster en Educación con énfasis en Evaluación y Currículo, y doctorando en Psicología. Docente de pregrado y posgrado en Educación, Currículo, Aprendizaje, Medición y Evaluación, Psicometría, Estadística, Metodología de Investigación, Psicología Educativa y Formación, y Evaluación de Competencias en universidades de Bogotá. Conferencista nacional e internacional sobre temas de calidad de la educación, evaluación educativa y psicometría.

MAURICIO POLANCO VALENZUELA

Psicólogo, magíster en Psicología Clínica y de Familia, y doctor en Proyectos con énfasis en Investigación en Salud. Amplia experiencia en docencia universitaria y como investigador en programas de pregrado, posgrado y virtuales. Asesor, consultor y coordinador en el diseño y la implementación de proyectos especiales e intersectoriales, así como de atención a población vulnerable y a víctimas del conflicto armado, para organismos internacionales, sector público y organizaciones no gubernamentales. Actualmente, se desempeña en diversos campos de la psicología: clínica, de la salud y educativa.

COLECCIÓN **LOGOS** 4
SIGNUM

Psicología educativa:
un cuarto de siglo por la calidad de
la educación colombiana. Competencias
e investigación en educación



Fernando Germán González González (Comp.)

Martha Cecilia Lozano Ardila

Carlos Antonio Pardo Adames

Mauricio Polanco Valenzuela

Martha Cecilia Rocha Gaona

Nubia Esperanza Rosas Carvajal

Héctor Pablo Vargas Rodríguez



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia
Vigilada Mineducación

Lozano Ardila, Martha Cecilia

Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana. Competencias e investigación en educación / Martha Cecilia Lozano Ardila, Carlos Antonio Pardo Adames, Mauricio Polanco Valenzuela, Martha Cecilia Rocha Gaona, Nubia Esperanza Rosas Carvajal y Héctor Pablo Vargas Rodríguez; compilado por Fernando Germán González González. -- Bogotá : Universidad Católica de Colombia, 2020

136 páginas; 17 x 24 cm

ISBN: 978-958-5133-15-0 (impreso)

978-958-5133-16-7 (digital)

I. Título II. Pardo Adames, Carlos Antonio III. Polanco Valenzuela, Mauricio IV. Rocha Gaona, Martha Cecilia V. Rosas Carvajal, Nubia Esperanza VI. Vargas Rodríguez, Héctor Pablo VI. González González, Fernando Germán (Comp.)

1. Psicología del aprendizaje 2. Psicología-Universidad Católica de Colombia-Estudios

Dewey 370.15 SCDD ed. 21

- © Universidad Católica de Colombia
- © Fernando Germán González González (Comp.)
- © Martha Cecilia Lozano Ardila
- © Carlos Antonio Pardo Adames
- © Mauricio Polanco Valenzuela
- © Martha Cecilia Rocha Gaona
- © Nubia Esperanza Rosas Carvajal
- © Héctor Pablo Vargas Rodríguez

Cómo citar esta obra

En APA:

González González F. G. (Comp.). (2020). *Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana. Competencias e investigación en educación*. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia.

Primera edición, Bogotá, D.C.
Agosto de 2020

DIRECCIÓN EDITORIAL

Stella Valbuena García

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Paula Godoy Casasbuenas

CORRECCIÓN DE ESTILO

Gabriela de la Parra M.

DISEÑO DE COLECCIÓN

Juanita Isaza

DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

PUBLICACIÓN DIGITAL

Hipertexto Ltda.

www.hipertexto.com.co

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Avenida Caracas # 46-22

Bogotá, D. C., Colombia

psicologia@ucatolica.edu.co

EDITORIAL

Universidad Católica de Colombia

Av. Caracas 46-72, piso 5

Bogotá, D. C., Colombia

editorial@ucatolica.edu.co

Licencia Creative Commons Atribución
sin derivar 4.0



CONTENIDO

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	
Trayectorias de la psicología educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia	11
Martha Cecilia Lozano Ardila	
CAPÍTULO II	
Las competencias y su didáctica.....	33
Carlos A. Pardo Adames, Martha C. Rocha Gaona	
CAPÍTULO III	
La evaluación por competencias: del discurso de la validez a la oportunidad pedagógica	53
Héctor Pablo Vargas Rodríguez	
CAPÍTULO IV	
La psicología social de la educación: un encuentro disciplinar para el análisis intra e interpersonal	69
Nubia Esperanza Rosas Carvajal	
CAPÍTULO V	
La investigación en la Especialización en Psicología Educativa: un ejercicio de formación	97
Mauricio Polanco Valenzuela	

CAPÍTULO VI

Reforma curricular del programa de Especialización en Psicología
Educativa de la Universidad Católica de Colombia..... 107

Fernando Germán González González

RESUMEN

Este libro describe la experiencia de más de veinticinco años en psicología educativa, contada por sus principales autores y se convierte en un texto de referencia para la especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia.

A su vez, abre la puerta al siglo XXI con una nueva apuesta que reconoce y asimila el vertiginoso desarrollo de la educación, la psicología y disciplinas afines, retomando lo aprendido y abriendo un camino hacia la consolidación de una propuesta formativa posgradual de alta calidad, relevancia y pertinencia para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país.

Palabras clave: psicología educativa, educación, epistemología, investigación, competencias, didáctica, evaluación por competencias, aprendizaje, pedagogía, psicología social, reforma curricular.

ABSTRACT

This book describes the experience of over twenty-five years in educational psychology. The experience is told by its main authors and this makes of this text one of reference for the specialization in educational psychology of the Universidad Católica de Colombia.

Likewise, this book opens the door to the 21st century with a new approach that recognizes and assimilates the vertical development of education, psychology and related disciplines. This takes back what has been learned and paves the way for the consolidation of a post-grade training proposal of high quality and relevance for the improvement of the quality of education within the country.

Keywords: Educational psychology, education, epistemology, research, skills, didactics, assessment by skills, learning, pedagogy, social psychology, curriculum reform.

PRÓLOGO

Iván Felipe Medina Arboleda*

La pertinencia y relevancia del título académico posgradual de especialista, por fuera de la formación en salud, en particular de la medicina, es un tema de discusión álgido en la organización formal de los sistemas educativos nacionales. En el ámbito mundial, la profundización profesional no es reconocida como titulación formal, sino como no formal o de carácter complementario, a diferencia de las denominaciones de maestría y doctorado, cuya distinción de ser propios de la formación universitaria posgradual es, en general, aceptada. Ahora bien, en Colombia la opción de formación como especialista no solo es reconocida como título posgradual, sino que es la opción más acogida por los graduados de pregrado.

La amplia recepción del título de especialización no obedece a factores exclusivamente disciplinares: la idea de formarse en un saber hacer de alta especificidad contextual también obedece a las condiciones socioeconómicas del país por las cuales optar por títulos posgraduales es un desafío de difícil consecución por el tiempo, el costo y las opciones de empleabilidad —fuera del sector universitario— de los egresados.

Por tales motivos, las responsabilidades académicas y sociales de las especializaciones son muy altas. En términos académicos, las especializaciones han de cumplir con la expectativa de la profundización profesional; sin sucumbir en la instrumentalización, en otras palabras, en la visión del especialista como instrumento calificado de una acción técnica irreflexiva. En lo social, las especializaciones se convierten en la formación máxima de un grueso de la población profesional del país que encuentran en estas ofertas el culmen de sus posibilidades de continuidad del sistema educativo

* Psicólogo. Doctor en Educación. Universidad Católica de Colombia.

y, por tanto, su referente último del saber disciplinar, de la investigación y del actual profesional.

La Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia es un referente de equilibrio de esta compleja balanza académica y social. Este programa de formación ha navegado durante más de dos décadas en las cambiantes condiciones sociales, económicas, disciplinares y mundiales de sus fuentes inmediatas: la psicología y la educación. Como apuesta científica reivindica su carácter de sistematicidad, rigurosidad, teoriedad y, a su vez, de compromiso contextual: promueve el compromiso de un profesional reflexivo y agente de cambio, que razona acerca de su campo y de su rol a partir de los resultados de su actuación y transforma su proceder en consonancia con el resultado epistémico de la dialéctica reflexión y acción.

En coherencia con este compromiso en su proceder respecto a la visión de sus estudiantes, el programa, en particular sus agentes centrales —profesores, estudiantes y gestores— hacen este ejercicio de reflexión respecto a los objetos de conocimiento de los que se nutren, es decir, sus fuentes (psicología social de la educación) y los objetos de conocimiento que problematizan (sus contenidos, las competencias en educación), y culminan con el proceso de transformación, a saber, el cambio en la organización curricular de la especialización. En términos precisos, este libro es la concreción de un proceso de conocimiento colectivo.

En *Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana. Competencias e investigación en educación* se dan cita los trabajos que recopilan en voces diversas, pero siempre argumentativas y pertinentes, el producto maduro de este mirar hacia sí, como ejercicio teórico de unos protagonistas que defienden una psicología educativa, en palabras de la fundadora del programa, más allá de la inercia del día a día en el sistema formal. Es, por tanto, un libro con dos valores fundamentales: uno de carácter histórico, en el que se asientan la experiencia y los vestigios de cómo hemos abordado en cuanto país e institución el entrecruce entre psicología, educación y sociedad, y otro de carácter epistémico, el reconocimiento de que la actuación y la reflexión sobre la acción profesional son potentes instrumentos para conocer.

El proceder de sus autores hace que el llamado de los teóricos que se citan como faros del programa (Piaget, Vigotsky y Skinner, entre otros) no solo entreguen unas categorías conceptuales para entender al aprendiz —el tercero estudiado—, sino para mirar sobre los hombros de estos ilustres psicólogos y educadores las huellas que ha dejado el programa y, sobre este camino recorrido, transformarse en el contexto de los hallazgos y de los requerimientos de los tiempos.

INTRODUCCIÓN

Dedicamos este esfuerzo editorial a nuestro decano, el doctor Carlos Vargas Ordóñez, en tanto la educación fue su pasión, a la que dedicó toda su vida profesional. Este es un sencillo homenaje y una oportunidad para hacer un balance de la Especialización en Psicología Educativa que él promovió y ayudó a consolidar como uno de los mejores programas del país.

Este libro se ha considerado como una gran oportunidad de visibilizar el trabajo de docentes, administrativos y directivos del programa de Especialización en Psicología Educativa, quienes se han comprometido con el permanente mejoramiento que conlleva a la calidad educativa. Esta publicación busca recuperar el camino recorrido por el programa por medio de sus profesores, así como de sus responsabilidades académicas en el mismo. Este pasaje se consolida en seis capítulos, cuyas generalidades se abordan a continuación.

El primer capítulo, elaborado por la doctora Martha Lozano, quien fue la coordinadora del programa hasta 2015, muestra la trayectoria de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, a lo largo de estos veinticinco años.

Los profesores Carlos Pardo y Martha Rocha presentan el segundo capítulo, que recoge un interesante abordaje del enfoque de competencias, sus orígenes, sus desarrollos en lo conceptual, laboral y educativo, sus principales críticas y la prospectiva de este enfoque en la psicología educativa. Finalmente, hacen un recorrido por las estrategias didácticas que aportan a la concreción del enfoque.

Introducción

El profesor Pablo Vargas, en el tercer capítulo, retoma la noción de competencia, la construcción de instrumentos, la caracterización de la evaluación por competencias como posibilidad pedagógica y el papel que desempeña en ella el psicólogo educativo.

En el cuarto capítulo, la profesora Nubia Rosas trata el estudio de la psicología social de la educación y, mediante un viaje, ofrece la contextualización del tema y el grado de comprensión intrapersonal del fenómeno psicosocial inmerso en las relaciones que se construyen en el aula y en la escuela.

En el quinto capítulo, el profesor Mauricio Polanco explora las competencias mínimas exigidas desde el campo metodológico; los desarrollos cualitativos, cuantitativos y mixtos en investigación en psicología, educación y psicología educativa; el análisis de los ejercicios de investigación adelantados por diferentes grupos de trabajo, y la prospectiva, los retos y los temas emergentes que tiene el componente investigativo para la especialización.

El sexto y último capítulo, elaborado por el actual coordinador y docente del programa, Fernando González, hace una descripción detallada del proceso de construcción de la reforma curricular y plantea la nueva versión de la especialización de cara a las exigencias del siglo XXI.

Esperamos haber logrado un producto de calidad que pueda ser empleado para la formación de nuestros profesionales en psicología educativa y los invitamos también a investigar, publicar y difundir los resultados de sus investigaciones a la comunidad académica nacional e internacional, para fortalecer la producción científica que permite el avance en el estudio de la psicología educativa.

También esperamos que esta reforma curricular motive a psicólogos, orientadores escolares, profesores de diversas áreas de formación y, en general, a profesionales con intereses en los temas educativos a que se formen académicamente y con ello aporten al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana y, por ende, al bienestar de las comunidades educativas de la Colombia del siglo XXI.

1

TRAYECTORIAS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Martha Cecilia Lozano Ardila*

Resumen

El objetivo del presente capítulo es mostrar la trayectoria de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica a lo largo de sus veinticinco años. Esta historia se ubica en las tendencias de la educación en el contexto internacional y nacional, en los retos que ha implicado el cambio educativo en el país y en los aportes de la psicología educativa. Un segundo tópico es la orientación epistemológica y teórica que ha sustentado el desarrollo de la Especialización. En tercer lugar, en el sentido de la investigación desde tres perspectivas: problemas del campo teórico, la investigación empírica y la investigación documental. Finalmente se presentan algunas ideas sobre la prospectiva de la psicología educativa en diálogo con las neurociencias y las tecnologías de la información y la comunicación, la formación ciudadana, la intervención con familia y los aportes de la psicología educativa al cambio educativo en Colombia.

Palabras clave: psicología educativa, educación, epistemología, investigación.

Abstract

The objective of this chapter is to show some of the trajectories of the Specialization in educational psychology of the Catholic University, throughout its 25 years. This story is located in the trends of education in the international and national context, the challenges involved in educational change in the country and the contributions of educational psychology. A second topic is the epistemological and theoretical

* Coordinadora de la Especialización en Psicología Educativa hasta diciembre de 2015. Contacto: mclozano@ucatolica.edu.co

orientation that has sustained the development of specialization. Third, the sense of research in three perspectives: Problems of the theoretical field, empirical research and documentary research. Finally, some ideas on the prospective of Educational Psychology in dialogue with neurosciences and information and communication technologies, citizen training, family intervention and the contributions of educational psychology to educational change in Colombia are presented.

Keywords: Educational psychology, education, epistemology, research.

Introducción

El siglo XX se ha caracterizado por los aportes a la civilización, a la cultura y al desarrollo de los pueblos por medio de osados avances de la ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento, los cuales han seguido en lo corrido del siglo XXI. No obstante, sus alcances han llegado de forma desigual a las sociedades, en especial en los países menos desarrollados, que no han podido llegar a ser culturas del bienestar, una de las promesas del siglo pasado.

Otra promesa fue lograr una educación de calidad con cobertura total, como uno de los ejes de desarrollo y de equidad para alcanzar el anhelado bienestar social y económico, así como las oportunidades laborales. Estos son retos que persisten a pesar de los avances científicos y tecnológicos. Pese al panorama incompleto, desde la perspectiva de la Especialización en Psicología Educativa se ha considerado que, aunque tarde, Colombia debe seguir en la tarea de pensar, investigar y repensar la educación por sus implicaciones en el desarrollo de las personas y de la sociedad, puesto que permitirá generar alternativas que den solución a los problemas que afectan al país.

Son retos para las ciencias sociales, incluidas la educación, la psicología y la sociología, preparar a los colombianos para la convivencia, la justicia, la paz, el trabajo y la productividad con la mayor idoneidad y la incorporación más eficaz en la sociedad global, cuyos principales insumos son la formación de alta calidad, la búsqueda y producción de información y conocimiento, el liderazgo productivo y el talento creador.

La psicología, desde sus diversos paradigmas y perspectivas metodológicas, tiene la responsabilidad de contribuir al análisis, la explicación, la comprensión y el aporte de soluciones para la superación de problemas que aquejan a la educación, a los estudiantes, a la familia y a las instituciones educativas. También puede contribuir al fortalecimiento de los logros obtenidos, pues no todo tiene un sentido negativo, más si se tiene en cuenta que el país ha evidenciado cambios educativos importantes.

Frente a los retos mencionados, la Universidad Católica de Colombia, en su propósito de aportar a la transmisión de la cultura, a la educación y a promover el espíritu investigativo de profesionales de diferentes disciplinas, auspició el proyecto de creación de la Especialización en Psicología Educativa bajo la dirección del doctor Carlos Vargas Ordóñez, decano de la Facultad de Psicología, y las orientaciones de la doctora Beatriz Molano García, cuya amplia experiencia en psicología y educación guio epistemológica, teórica e investigativamente la Especialización, la cual inició sus actividades en 1994 con la participación de un grupo de profesores de la Facultad y profesionales provenientes de otras universidades.

La propuesta de la Especialización ha sido la utilización de la psicología educativa en diferentes situaciones y contextos educativos para incidir en: a) la formación ética y moral de estudiantes de diferentes niveles; b) la promoción de aprendizajes sociales para la democracia y la convivencia pacífica dentro y fuera de las aulas, como elementos esenciales en la formación ciudadana; c) la estimulación del pensamiento crítico de maestros y estudiantes ante situaciones sociales y del conocimiento científico y sus usos; d) la reconstrucción del sentido de lo humano para la construcción de un mejor país; e) el repensamiento de las prácticas de socialización en los contextos institucionales de la familia y la escuela y fuera de ellas; f) la estimulación, a partir de la educación, del desarrollo de los procesos cognitivos, actitudinales y prácticos en relación con los conocimientos que en cada nivel de formación se enseñan; g) la generación de estrategias para estimular el desarrollo psicológico y el aprendizaje; h) la promoción pedagógica del desarrollo de la alta inteligencia por medio del pensamiento complejo, de la creatividad, de la capacidad innovadora y del conocimiento científico; i) la investigación para transformar procesos educativos y de aprendizaje, y j) el desarrollo de competencias como uno de los requerimientos globales de la educación que el país acogió.

Por otra parte, se ha asumido el tema de las competencias porque ha trascendido la cultura en las esferas de lo personal, educativo, productivo y social, de modo que hoy está presente tanto en el discurso y la actividad educativa y laboral, como en la vida cotidiana. Esta situación ha conllevado la necesidad de precisar el concepto de competencia, para este caso en campos como la educación en diferentes niveles y sus formas de operacionalización, para concretar procesos de formación y de evaluación.

Ubicar el tema de las competencias en el contexto internacional y nacional ha permitido identificarlo como una meta deseable cuando de procesos de formación se trata, toda vez que, se acepta, la educación debería tener como propósito hacer que las personas sean competentes, en el entendido de que con ello se asegura el mejoramiento

de la calidad de vida y se incrementan las posibilidades de un desempeño eficaz como ciudadanos del mundo actual.

Tanto desde la perspectiva de la formación como de la evaluación, los análisis y las reflexiones han mostrado que es necesario que las personas que se desempeñan en el sector educativo —docentes, directores de instituciones, orientadores, administradores de procesos de formación y psicólogos educativos— tengan cada vez más claridad conceptual alrededor de las competencias, de su fundamentación teórica y epistemológica y que conozcan el diseño y la implementación de métodos para desarrollarlas y evaluarlas. Por estas razones se trabajará en torno al conocimiento, diseño y desarrollo de métodos orientados a formar personas competentes, a partir del supuesto de que si la persona tiene oportunidades puede desarrollarlas.

Colombia en el escenario internacional y nacional. Una mirada desde la psicología educativa

A lo largo de las últimas cuatro décadas se ha enfatizado en los cambios de la educación y de las ciencias sociales, de cara a las transformaciones de la sociedad que se mueve en dos grandes direcciones, a saber, la globalización y la integración de la economía, del conocimiento y de la cultura (Camdessus, 1997). Esto desde la perspectiva de la sociedad de bienestar, que ha conducido a los países desarrollados a generar nuevos cambios en la productividad, las formas de trabajo, la educación, la salud, la distribución de recursos, la política, la democracia y el ordenamiento estatal. A su vez, se ha reestructurado la sociedad humana en dos grandes bloques: los países desarrollados y los países, ya no en vía de desarrollo, sino en vía de mayor subdesarrollo, dado que su capacidad competitiva no les alcanza para afrontar los retos que exige este proceso ni los del libre mercado mundial. A esto se suman procesos de deshumanización, desde la perspectiva del desarrollo.

Estas características han incidido en el desarrollo y la proyección científica y del conocimiento, lo que implica un llamado a las disciplinas para contribuir en el nuevo paradigma social y cultural a partir de los giros filosóficos, epistemológicos y lingüísticos de las ciencias (Wallerstein, 1996; 2003; 2007) a repensar las ciudadanías (Turner, 1990). Dado que el proceso de expansión y profundización de la interdependencia entre Estados nacionales ha propiciado cambios en el modelo de ciudadanía moderna (Cohen, 2001), se ha dado lugar a la emergencia de nuevas ciudadanías, como el ciudadano global, y en contraste, por los efectos económicos de la globalización y del neoliberalismo, el ciudadano marginal, las ciudadanías emergentes o protociudadanías, para promover iniciativas surgidas de las necesidades ciudadanas emergentes, o la ciudadanía de los excluidos (Añón, 2001; Cortina, 2013) y, sobre

todo, volver los ojos sobre el *ethos* social y moral, en especial desde la educación (Derrida, 2003). Desde este punto de vista, la educación, la socialización política y los mecanismos de interiorización de conocimientos sobre la democracia y la ciudadanía se han ido transformando con mayor rapidez en las tres últimas décadas. A estas reconceptualizaciones y prácticas han contribuido, además de otras ciencias sociales, la psicología social, la psicología política y la psicología educativa.

Queda claro que la visión del mundo desde las décadas del setenta y del noventa pone a la educación frente a nuevos desafíos y compromisos con nuevas políticas que den a las personas garantías de participar en el beneficio de la educación (Conferencia mundial sobre educación para todos, 1990; Unesco, 2000), incluida la educación superior (Unesco, 2009).

Sumado a lo anterior, los cambios mundiales llevan a los países, Ministerios e instituciones educativas a entender la educación en clave de desarrollo productivo, social, cultural y humano (Tedesco, 1999), razón por la cual el tema de las ciudadanías y el sujeto ético han formado parte del currículo de la Especialización en Psicología Educativa acogiendo los planes de desarrollo y las políticas educativas internacionales (Organización de las Naciones Unidas, 2005; 2015; Unesco, 2011) y nacionales (Departamento Nacional de Planeación, 2005; 2011).

Las políticas internacionales y nacionales

Desde hace varias décadas, Colombia afronta una grave crisis ética, social, política y educativa (Restrepo, 2000; Robledo, 2008; Restrepo, 2011). El tema de la formación ética y valorativa desde la infancia ha sido uno de los temas de interés en la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, incorporado mediante las asignaturas del plan de estudios, en especial la de Procesos de Socialización, y Educación y Constitución del Sujeto Ético, así como en el desarrollo de investigaciones. Se han compartido planteamientos de intelectuales nacionales como Mockus (1994), Garay (1999; 2002) y Hoyos (1995; 2011) sobre la necesidad de repensar educativa y éticamente al país que, por décadas, ha estado sometido a diferentes formas de violencia y a la degradación ética y valorativa. Como expresa Garay (1999; 2002), esta es una problemática creciente que ha ido penetrando diversas instancias del ordenamiento social en el país y abarca desde las relaciones cotidianas hasta el Estado mismo y sus instituciones. No se puede desconocer que el país ha hecho grandes esfuerzos desde la educación y las prácticas cotidianas para que los colombianos, como ciudadanos, sean actores de los procesos de cambio, crecimiento y desarrollo que se requieren.

La educación en todos los niveles puede contribuir a que Colombia vaya resolviendo los problemas que le aquejan como Nación y como sociedad y a responder ante los retos internacionales de la paz, de la economía, del conocimiento, del cambio ético y de una educación de alta calidad que atienda las exigencias productivas, de innovación y desarrollo, preocupación que se ha hecho evidente con más fuerza desde la década de 2000 (Lemoine, 2000). Una educación que posibilite el pensamiento crítico, la creatividad para desarrollar la ciencia y la tecnología, la alta inteligencia y la articulación del conocimiento con las humanidades, de manera que se comprometa ética, racional y cívicamente con la solución de los problemas que aquejan al país (Gómez, 1998) y promuevan su avance científico (Llinás, 2000). De nuevo, estos argumentos han servido como pretexto para propuestas de asignaturas en la Especialización como el contexto nacional e internacional, que gradualmente llegó al tema de las competencias, sin descuidar el sentido global de la educación.

Al partir del contexto global y nacional, la Especialización se ha soportado teóricamente en los documentos de organismos internacionales como la Unesco, la Cepal y Cerlalc, la OCDE y la ONU, que aportan información resultante de investigaciones, proyectos y evaluaciones sobre la situación de la educación, comparada entre países y regiones. Adicionalmente, las agendas, las conferencias internacionales y las reuniones suministran guías y documentos que fundamentan las políticas educativas.

En este sentido, la doctora Molano enfatizó la necesidad de pensar la formación humana que tanto se ha requerido y que se sigue necesitando en el país. Su preocupación se cimentó en los planteamientos que hizo la Unesco sobre los pilares necesarios para lograr una educación formadora de lo humano, en particular en torno al aprender a ser (Faure et al., 1972). El segundo fundamento, en una perspectiva de justicia y equidad, lo constituyó la Conferencia Mundial de Jomtien, de 1990, que resalta la posibilidad de una educación para todos, como una de las soluciones para promover un mundo más equitativo y armónico. Por otra parte, retomó los análisis sobre los grandes problemas derivados de los procesos de globalización que presentó Jacques Delors (1996) en su sugestivo informe denominado *La educación encierra un tesoro*, en el que retoma los pilares de la educación planteados en 1972.

El sentido de la formación humana desde la Especialización se articuló con la necesidad de trabajar con mucha atención y dedicación sobre la formación para la responsabilidad de todos para todos y el fortalecimiento de la convivencia mediante la formación en valores, preocupación que también fue objeto de interés del doctor Vargas en la preparación de psicólogos en el pregrado. La solidaridad, la creatividad, la alta inteligencia, el trabajo en equipo, el desarrollo psicológico entrelazado con claves

para la socialización y una educación de excelencia para la vida buena, satisfactoria y productiva, también fueron temas de interés en los que se basó este proyecto.

Uno de los fines de la Especialización ha sido promover en los participantes el valor de la educación para estimular el desarrollo psicológico y social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como su aporte en la superación de la pobreza y las desigualdades, como lo sugirió la Cepal (1992). La propuesta es una educación situada, promotora del desarrollo cognoscitivo, afectivo y social y de las capacidades intelectuales de los estudiantes, con el apoyo de docentes y psicólogos con conocimientos claros, actualizados y pertinentes tanto en educación como en la psicología articulada con ella.

Las políticas nacionales también han sido parte del mapa de la Especialización, entre ellas, los planes nacionales de desarrollo, en especial en los capítulos correspondientes a educación (Ministerio de Educación Nacional, 1998; DNP, 1994; 1998; 2002; 2010; 2014), para establecer las relaciones e incidencias en procesos psicológicos como el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, la convivencia o los aportes a la paz nacional y al desarrollo ciudadano.

Los planes nacionales de desarrollo han sido insumos para la Especialización, en la medida en que se proponen planes de acción orientados al mejoramiento de la calidad de la educación, la cobertura, la eficiencia y la respuesta de la educación a problemas de interés nacional, como construir cultura ciudadana, transformar las maneras de relación entre el Estado y la sociedad civil, promover la convivencia pacífica y resolver los conflictos políticos, sociales y económicos. Esto, con el propósito de que estos planes transversalicen la vida cotidiana de los colombianos, pues las violencias que vive el país son estructurales y abarcan la convivencia diaria en ámbitos como la familia, las instituciones educativas, las calles y la vida en comunidad. Tales aspectos, sin la menor duda, convocan a la psicología social, la psicología educativa, la psicología diferencial, la psicología jurídica y la neuropsicología, por mencionar algunas, puesto que tales condiciones afectan el desarrollo psicológico y social de los colombianos, sobre todo las nuevas generaciones, que se han visto inmersas en una historia de violencias de diferente tipo.

No menos relevante ha sido el tema del desarrollo de la ciencia y la tecnología. En este sentido, la Especialización ha enfatizado la formación epistemológica y científica de la psicología y sus aportes al desarrollo de la educación, contenidos que han sido los pilares del conocimiento compartido con los estudiantes como fundamentos de la psicología educativa. A su vez, el campo de conocimientos de contexto, la formación y el desarrollo de competencias han posibilitado que los participantes conozcan avances científicos y tecnológicos desde diversos campos de la ciencia, la educación y la psicología, lo que posibilita entender la psicología general y la psicología educativa

como campos de conocimiento científicos con aplicaciones tecnológicas, relevantes para la psicología misma y para la educación; de esta manera se ha procurado una formación contextualizada y más cercana a la realidad social y cultural del mundo actual.

Permanentemente expresaba la doctora Beatriz Molano: “¡Qué importante es pensar la educación!”. A esta exaltación sumaba la pregunta sobre cómo sacarla de la inercia y sugería la importancia de entender y trabajar con profundidad sus problemas, para analizar su impacto en la crisis de sujeto y sociedad que vive el país y el desarraigo cultural y así propiciar el reencuentro con nosotros mismos y con nuestros lugares de dignidad en el concierto de las Naciones. Su invitación para los participantes en la Especialización y para todo aquel que trabajara en educación es a comprometerse con un proceso educativo de deconstrucción y reconstrucción de la familia, la educación y la sociedad, de forma consciente, reflexiva y crítica. En tal proceso es necesaria la participación de diferentes disciplinas, entre ellas la psicología educativa. A continuación, se presentan algunos de los aportes de la psicología educativa a la educación y de su rol profesional.

Visión epistemológica de la psicología educativa

En la Especialización, la psicología educativa ha sido vista como una disciplina dentro de la misma psicología, con un estatuto epistemológico propio tanto como disciplina como profesión, con sus raíces en la historia de la psicología como ciencia (Coll, 1989; Gendra, 1996; Crahay, 2002).

Para los desarrollos anteriores se retoman las ideas de personas de renombre como William James y John Dewey, quienes además de psicólogos, fueron reconocidos como filósofos de la educación y brindaron aportes fundamentales a la pedagogía moderna que aún hoy tienen un lugar importante en ese campo. También han sido de gran relevancia los aportes de Thorndike y C. Judd, reconocidos como pioneros de la psicología educativa y de la psicología escolar (Leahey, 2005), en Norteamérica, en Europa y en América Latina.

Desde Europa tienen importancia el aporte de Wallon, Claparede y Vigotsky, este último destacado por la psicología educativa desde la perspectiva histórico-cultural en lo que respecta a sus teorías sobre el aprendizaje, el desarrollo de los procesos superiores y el afecto, a partir de rigurosas investigaciones. Asimismo, insistió en debates sobre el reconocimiento de la psicología educativa como disciplina epistemológicamente diferenciada de la psicología general y de la pedagogía (Wertsch, 1985; Luria, Leontiev y Vigotsky, 2004).

Vigostky integra el desarrollo cognoscitivo con las condiciones de la sociedad, la historia y la cultura. Propone un método experimental evolutivo que denominó método de la doble estimulación, con el cual analizó las acciones que permiten llegar a un fin determinado. Reconoció entonces que cada sujeto es activo y constructivo en el proceso de aprendizaje.

Sus aportes a la psicología educativa y a la educación son: a) la psicología como estudio de la conciencia; b) la actividad instrumental y la interacción social en el estudio de los procesos psicológicos superiores; c) la influencia de las variables sociohistóricas en el desarrollo; d) la zona de desarrollo próximo como explicación de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y e) las relaciones entre pensamiento y lenguaje (Vigotsky, 1979).

Piaget insistió en la educación como uno de los caminos principales para promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el ánimo de que fueran capaces de resolver problemas. Aunque algunos de sus postulados han sido objeto de críticas por su perspectiva epistemológica y con respecto a algunos de sus planteamientos psicológicos (Vuyk, 1985), es importante reconocer sus aportes al desarrollo intelectual en la niñez. En sus investigaciones evidencia que, del nacimiento a la madurez, los procesos de pensamiento del ser humano cambian significativamente en un proceso secuencial gracias a invariantes funcionales, a partir de cuatro factores importantes: a) la maduración biológica; b) las actividades; c) las experiencias sociales, y d) el equilibrio, aspectos que interactúan para los cambios cognoscitivos (Piaget, 1970).

El desarrollo individual está en función de las actividades múltiples, en virtud de los ejercicios, la experiencia y las acciones sobre el medio. La coordinación general de las acciones supone que los sistemas múltiples de autorregulación dependen tanto de las circunstancias como del potencial epigenético. Las operaciones mismas de la inteligencia son consideradas como formas superiores de regulación, lo que muestra la importancia de la equilibración y su independencia relativa de las preformaciones biológicas, fundamentales en la constitución de las nociones de conservación (Piaget, 1976; 1997).

Son estructuras que conforman lo que Piaget denominó esquemas o bloques básicos de la construcción del pensamiento, sistemas organizados de acción o pensamientos que posibilitan que las personas hagan representaciones sociales sobre los objetos y los acontecimientos del mundo; tales aspectos son fundamentales para el desarrollo cognoscitivo, social y moral, el cambio conceptual y la educación (Woolfolk, 1999).

Vigotsky y Piaget han aportado elementos importantes para entender el desarrollo psicológico en relación con la educación y los enfoques contemporáneos de los

procesos cognitivos básicos (percepción, memoria, pensamiento, lógica operatoria, desarrollo de herramientas científicas, etc.). Por consiguiente, han sido tomados como autores de referencia en varias asignaturas de la Especialización, como Taller de Competencias y Desarrollo Humano en Contexto, con el propósito de estimular en los estudiantes la integración de un modelo de cognición, desarrollo y contexto educativo relativo a la formación de conocimiento y al desarrollo psicológico y socio-moral, así como de establecer una relación entre teoría, práctica e intervención en el marco de una realidad educativa particular.

Desde el punto de vista del desarrollo científico tecnológico, la creación de la tecnología educativa por Skinner condujo a la planeación de la enseñanza-aprendizaje mediante la enseñanza programada, la cual tuvo vasta difusión en Norteamérica y América Latina, especialmente. Skinner (1970) entendía el aprendizaje como un cambio en la conducta, producto de la conexión estímulo-respuesta. No era una visión del sujeto que dependiera de los estímulos; por el contrario, consideraba que el ser humano aprendiera actuando activamente por medio del hacer frecuente y repetido.

Sus aportes más significativos a la educación consisten en: a) sostener que los aprendizajes complejos están basados en aprendizajes simples; b) conceptualizar objetivamente el aprendizaje a partir de la definición de los objetivos en términos conductuales, para dar lugar a la identificación precisa de conductas observables en los estudiantes con base en sus aprendizajes; c) en coherencia con los objetivos y conductas de aprendizaje, organizar un procedimiento paso a paso con aumento gradual de la dificultad y complejidad de la tarea para facilitar su adquisición, d) que la retroalimentación o el *feedback* sea lo más contingente posible a la emisión de la respuesta esperada de los estudiantes, para reforzar cada logro, y e) reconocer las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje, además de la educación programada. Finalmente, Skinner influyó de manera significativa en el diseño del entrenamiento basado en competencias (González-Zepeda, 2004).

Desde otras perspectivas, Bruner (1990; 1991) y Ausubel (1976; 2000) enfatizaron el desarrollo cognitivo a partir de la ciencia cognitiva y la psicología cognitiva, con el propósito de producir conocimiento y contribuir a la calidad de la educación; este fue considerado uno de los grandes giros de la educación en las décadas del sesenta y del setenta. El aprendizaje significativo y el desarrollo de conceptos clave y con sentido fueron considerados por Ausubel como elementos esenciales del conocimiento. De esta propuesta se derivaron estrategias de enseñanza que han sido aplicadas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (Gutiérrez, 1987; Novak y Gowin, 1988), y el aprendizaje constructivista (Díaz y Hernández, 1998).

No menos relevante ha sido la influencia de Gardner (1983), en relación con la perspectiva cultural de las inteligencias múltiples, sin perder de vista las diferencias individuales, a partir de la búsqueda, explicación y comprensión de las disposiciones particulares de los estudiantes y el trabajo en el desarrollo de las competencias propias de cada quien, en un diálogo entre biología, cultura y psicología. De hecho, para Gardner es primordial tener en cuenta las inteligencias de los estudiantes para promover un aprendizaje sin frustraciones, sin quebrantar la confianza en sí mismos y en el propio valor de los estudiantes y sin centrarse en su supuesta ineficiencia.

Para Gardner (2000), el método de las inteligencias múltiples requiere que los maestros diseñen estrategias didácticas con diferentes posibilidades para que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos, por ejemplo, enriquecer las aulas y sus entornos, así como promover de múltiples formas la interacción con los compañeros dentro y fuera del aula para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Para este psicólogo de la inteligencia es indispensable proporcionar las herramientas adecuadas para aprender, propiciar el razonamiento lógico y la comprensión mediante diversas estrategias y, de manera fundamental, conseguir la ayuda del docente y de la familia con amor para potenciar y promover el desarrollo de las inteligencias y los talentos de los estudiantes.

Estas fuentes teóricas y otras —que por espacio no se pueden desarrollar en este artículo— se han analizado para configurar la Especialización en Psicología Educativa a lo largo de veinticinco años. Son planteamientos que han permitido ofrecer, desde esta disciplina, respuestas y alternativas a los problemas de la educación y de sus implicaciones en el desarrollo psicológico de las personas.

También se ha tenido en cuenta que, desde la década del noventa, han surgido modelos explicativos de la relación entre la psicología educativa como ciencia y la educación para precisar su objeto de estudio, el espacio de los problemas que les atañen, y los métodos de investigación y de intervención de la psicología educativa. César Coll (1989) ha sido uno de los psicólogos que ha concentrado su trabajo en torno a estos aspectos. Su propuesta es propiciar el diálogo interdisciplinario entre la psicología general, la psicología educativa como disciplina científica y la educación como una práctica y, desde este punto de encuentro, definir el campo de problemas de la educación, para que se puedan abordar efectivamente, con el acervo de conocimientos de la psicología general, de la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva, la psicología de la personalidad, la psicología del aprendizaje y la psicología social.

El diálogo interdisciplinario que propone Coll, apoyado en la investigación sistemática y rigurosa, redefine la psicología educativa como una disciplina científica aplicada, cuya dinámica hace posible construir y reconstruir permanentemente sus

fundamentos teóricos y metodológicos de carácter explicativo; asimismo, elabora y valida instrumentos y procedimientos que se concretan en modelos y diseños psicoeducativos que orientan intervenciones en la práctica educativa.

Son muchos los psicólogos que han aportado al desarrollo de la psicología educativa; sin embargo, en la organización de la Especialización se tomaron los planteamientos epistemológicos y teóricos de la psicología educativa propuestos por Coll, para ampliar los fundamentos tomados de los psicólogos antes mencionados y que evidencian la riqueza y la variedad de corrientes que configuran a esta disciplina.

A partir de los planteamientos tomados como fundamento de la propuesta de la Especialización en Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, a lo largo de su historia se ha pretendido aportar de forma rigurosa al desarrollo y a la aplicación de la psicología educativa y darle el estatus que le corresponde como ciencia aplicada de importancia sustantiva, para abordar con rigor científico la complejidad de los problemas y las necesidades de la educación en el país.

Además, se ha buscado permanentemente ubicar las discusiones contemporáneas de la psicología educativa dentro del contexto de los debates nacionales e internacionales de la educación y de la psicología, articuladas con el desarrollo humano y las reflexiones epistemológicas, teóricas y prácticas respecto a ella, con el fin de que los estudiantes puedan configurar un marco de referencia amplio y comprehensivo de la psicología educativa, adecuado a los problemas educativos actuales y al desarrollo del sistema educativo colombiano. Por consiguiente, se ha considerado necesario que los profesionales que asisten a la Especialización conozcan el desarrollo histórico, epistemológico e investigativo de la psicología educativa y las tendencias actuales en el contexto internacional y nacional.

La investigación en la Especialización en Psicología Educativa

Los trabajos de investigación en psicología educativa que se han llevado a cabo en la Facultad por profesores y estudiantes han permitido acumular evidencias de que se requiere persistir en la práctica para lograr la tan anhelada educación de calidad, tanto en lo académico como en la formación de la persona.

Con este interés, la Especialización se propuso abrir espacios permanentes para que psicólogos, educadores y otros profesionales tuvieran la experiencia de reflexionar sobre las teorías, los debates teóricos y las tendencias de la educación y el papel de la psicología educativa en ellas, a fin de ir desarrollando un pensamiento amplio, activo, actualizado y riguroso sobre la educación y los diálogos que con ella puede y debe

generar la psicología, en especial, la psicología educativa. Como expresaba Beatriz Molano, creadora de la Especialización, se trata de que los asistentes tengan una clara percepción de los signos de los tiempos y las relaciones de un entorno globalizado con las dinámicas del cambio social mundial y, de manera específica, en Colombia. Con este horizonte ampliado se ha tenido la intención de promover la comprensión de las situaciones complejas que constituyen los hechos educativos, de manera que se puedan buscar explicaciones atinadas y proponer, con miras a una educación pertinente y de alta calidad, principios pedagógicos y estrategias didácticas para sus proyectos educativos.

En la Especialización se ha entendido que la investigación es una de las actividades intelectuales que permite a los estudiantes emplear los conocimientos sobre el desarrollo psicológico, la influencia de la educación en él, la comprensión de lo que se puede lograr con la educación en diversas formas de pensamiento (por ejemplo, el pensamiento analítico o crítico), la atención, la motivación, el aprendizaje, las interacciones sociales, el comportamiento y el desempeño de los estudiantes en los ámbitos educativos.

Los ejercicios investigativos en la Especialización han propiciado el conocimiento de los supuestos epistemológicos y metodológicos de los enfoques; el uso adecuado de procedimientos para la recolección de datos, y la formulación y el desarrollo de estos ejercicios investigativos, acatando los aspectos éticos en la investigación con seres humanos, de acuerdo con el Código Deontológico de la psicología en Colombia y el Código de Ética de la APA.

Por medio de la investigación en la Especialización en Psicología Educativa se han hecho aportes a la disciplina en torno a: a) problemas del campo teórico; b) investigación empírica, y c) investigación documental.

Problemas del campo teórico

Los profesores han llevado a cabo investigaciones para el análisis teórico de procesos psicológicos y culturales desde los planteamientos vigostskyanos y de la psicolingüística, aplicados a los procesos de aprendizaje de una segunda lengua; para ello se requiere —además del dominio de conceptos— el aprendizaje de la gramática, la fonética y la sintaxis, así como la construcción y apropiación de signos y símbolos culturales vinculados a los significados de lo que se quiere comunicar de manera situada (Montealegre y Domínguez, 1999). Un elemento importante de este tipo de investigaciones es que vinculan el aprendizaje con la subjetividad de los estudiantes, desde el punto de vista cognitivo, afectivo y comunicativo. Asimismo, relaciona el aprendizaje de una segunda lengua con la ampliación de la identidad social, en tanto

el dominio de una segunda lengua acrecienta la perspectiva de mundo, pues implica la apropiación de la cultura del pueblo del que se aprende su lenguaje. Sin duda, estos son aportes de la psicología para la formación de docentes en idiomas y para la didáctica en la enseñanza de una lengua diferente a la nativa; un claro ejemplo de los aportes de la psicología educativa a uno de los temas de relevancia para el país: la alfabetización en segunda lengua.

También se han efectuado revisiones teóricas en torno a la relación desarrollo-aprendizaje, mediante un análisis comparativo de las teorías de Piaget y Vigotsky (Rodríguez, 1999). Una lectura reflexiva de los planteamientos originales de estos autores le permitió a la autora identificar más puntos de encuentro que de desencuentro. Concuerdan en que existen multideterminantes del desarrollo y del aprendizaje y que entre ellos existe una estrecha e irreductible relación; por tanto, es necesario seguir desarrollando investigación y estrategias pedagógicas que tengan en cuenta esa interacción, más que enfatizar uno u otro por separado, como lo establecen los modelos dualistas.

En este plano también han sido importantes los trabajos de Pardo y Rocha (2005) sobre las competencias en educación. Resaltan que el concepto “competencia” trasciende la cultura en las esferas de lo personal, educativo, productivo, social y cultural, de modo que se ha insertado tanto en el discurso y la actividad educativa y laboral como en la vida cotidiana. Este amplio horizonte ha llevado a la necesidad de precisar el concepto de competencia y sus formas de operacionalización, para concretar procesos de formación y de evaluación. Plantean que la educación debe tener como propósito hacer que las personas sean competentes, lo que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida y al incremento de las posibilidades de un desempeño eficaz como ciudadanos del mundo actual. Los integrantes de las comunidades educativas han de tener absoluta claridad conceptual sobre las competencias, así como de su fundamentación teórica, epistemológica y la forma como se diseñan e implementan, para que, en consecuencia, puedan formarlas y evaluarlas. Por ejemplo, la *collatio* y la *quaestio* son estrategias clave en la formación de los especialistas en psicología educativa y se ampliarán en el siguiente capítulo de este libro.

Investigación empírica

Desde la investigación empírica se desarrollan trabajos desde una perspectiva para el análisis, la crítica y la producción de conocimiento en relación con temas específicos de la educación como el aprendizaje, los procesos cognitivos, la estimulación de habilidades en lectura, escritura, matemáticas y morales, procesos de aprendizaje

social, el aporte psicosocial del juego y la creatividad, la solución de problemas y, más recientemente, de competencias.

En este sentido, Lozano (1999) adelantó una investigación empírica que aporta al desarrollo de la psicología educativa, al analizar la relación entre el conocimiento práctico y la práctica docente. Los resultados mostraron que los discursos de los docentes y sus prácticas de enseñanza están relacionados, en la medida en que el conocimiento práctico es una expresión de la representación que los profesores tienen de su experiencia docente mediante esquemas, guiones y principios que sustentan su práctica. Jaimes (2000) llevó a cabo una investigación en la que examinó los factores asociados con el rendimiento académico de estudiantes de psicología, mediante un análisis estadístico descriptivo. Los resultados del estudio mostraron evidencia relevante relacionados con el desempeño de los estudiantes y la evaluación como un factor fundamental en la dinámica enseñanza-aprendizaje; de allí su sugerencia para que se siga investigando la incidencia de la evaluación, desde el punto de vista motivacional, en desempeño de los estudiantes.

Los estudiantes también adelantan investigaciones que, por lo general, están vinculadas con su experiencia laboral. Para este caso, las dos estrategias que contribuyen a este proceso son los seminarios de formación metodológica y el desarrollo de los trabajos de grado.

Investigación documental

Una investigación que aporta a la evaluación y la psicometría es la de Avendaño (2003), cuyo propósito fue hacer una comparación del análisis de ítem en una prueba de conocimientos con los modelos de la teoría clásica de los test (TCT) y la teoría de respuesta al ítem (TRI). Una estrategia metodológica que aporta este trabajo es el uso de un ejemplo hipotético para destacar los resultados más relevantes y establecer las características psicométricas de los ítems con los dos modelos.

Otra investigación en esta línea es la de Pardo (2001), en la que muestra la eficacia del modelo de Rasch para determinar la probabilidad de respuesta de una persona ante un estímulo dado y la precisión de la medida de los ítems diseñados en una prueba. Ve en este modelo una opción importante en la medición que se lleva a cabo en psicometría, en la investigación y en la producción de conocimiento empírico.

Conclusiones: prospectiva de la psicología educativa

Los análisis sobre las tendencias, los cambios y el desarrollo de la educación en Colombia muestran que el país ha hecho esfuerzos importantes por responder a los

requerimientos de la Declaración universal de los derechos humanos en cuanto al capítulo 26 se refiere, así como al Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991; sin embargo, queda un largo camino por recorrer porque, aunque hay aciertos, la deuda por una educación que contribuya a un mejor desarrollo cognitivo, afectivo, social y cultural de las generaciones jóvenes y a una óptima ubicación en el mundo con respecto a las tendencias de desarrollo y laboral, se acumula y aumenta, porque pese a las políticas, parece imposible cumplirla a cabalidad.

Mediante la educación, el Estado, las instituciones educativas, la familia y la sociedad tienen la responsabilidad, entre otros aspectos, de facilitar el desarrollo de los ciudadanos y ofrecer estructuras y estrategias propiciadoras de igualdad y el progreso de todos, para tener condiciones que contribuyan a la calidad de vida.

Si bien es cierto que los índices de alfabetización del país son altos, aún se requiere una educación que fomente la creatividad, el liderazgo, la imaginación y la productividad de los colombianos. Para 2025, Colombia no será la mejor educada de América Latina, si no cumple cabalmente las promesas que se estipulan en los planes de desarrollo, las políticas, las leyes, los decretos y las resoluciones. Tampoco se logrará una mejor formación humana y ciudadana si se abandonan las humanidades y simplemente se da lugar a una educación orientada a la técnica y la productividad.

Aunque los órganos superiores del Estado establecen los lineamientos para el avance educativo, social y económico del país, las instituciones educativas que diseñan los planes y programas tienen la responsabilidad de ser garantes de los logros que se espera alcance el país en todos los niveles de formación que se ofrecen. Los psicólogos educativos desempeñan un papel importante en estos procesos, pues la tarea no se reduce a los problemas y las dificultades de aprendizaje o de comportamiento de los estudiantes. Hoy, la psicología educativa interviene en los problemas individuales relacionados con los aprendizajes, pero va más allá, es decir, coparticipa en las concreciones de las propuestas curriculares, de cara a las exigencias del país y las demandas internacionales, dadas las implicaciones que desde la psicología se pueden analizar en relación con las personas y las comunidades. Es claro que las omisiones educativas les salen costosas al país, a las familias y a las personas mismas. Si, como dice Nelson Mandela, “la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo” (Unesco, 2013), su falta o mala calidad es el arma más importante para impedir el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de las personas.

Los años venideros son decisivos para ampliar y consolidar los avances de la psicología educativa, al expandir sus logros y el horizonte ante los retos que vayan surgiendo en la educación y la psicología, de acuerdo con los cambios sociales.

Parte del reto de la psicología educativa en los próximos años será la incorporación de las neurociencias; si bien es cierto que se abordan algunos temas en los cursos de formación, aún es un campo inexplorado y valdría la pena incluirlo para promover una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje que hoy se han transformado por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación y por el autoaprendizaje mediante cursos virtuales. Las neurociencias en la educación contribuyen al diseño de currículos que estimulen con mayor claridad el desarrollo cognitivo, las funciones ejecutivas y la planificación de los estudiantes.

Fuster y Marina (2012) proponen que la educación debería aprovechar los avances de las neurociencias con miras a cuatro objetivos básicos: a) contribuir para que los profesores comprendan mejor los procesos educativos y su incidencia en el desarrollo; b) ayudar a resolver problemas de aprendizaje que tengan una base neurológica; c) aportar al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; d) promover las posibilidades de desarrollo de la inteligencia mediante métodos diseñados y validados por la pedagogía, y e) diseñar sistemas efectivos y eficientes de interacción entre el cerebro humano y las tecnologías.

Otro tema relevante es el de la relación familia e instituciones educativas. Es un aspecto clave para articular aprendizajes y compartir la responsabilidad de la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con el fin de alcanzar la formación integral de la persona. La Especialización en Psicología Educativa ha desarrollado un seminario electivo en Familia y algunos trabajos de investigación, pero, dada la crisis social por la que está pasando Colombia, es necesario profundizar y fortalecer estos abordajes.

Articulado con lo anterior, también sería de utilidad social para el país el diseño de estrategias de educación para la democracia que contribuyan efectivamente a la solución de problemas que están en el centro de la sociedad, como las violencias que impiden la convivencia pacífica y la cohesión social, y que aporte a la educación ciudadana mediante el aprendizaje para el afrontamiento positivo de los conflictos, la participación ciudadana, la convivencia en el marco de la diversidad y la aceptación de las diferencias. Se trata de cooperar con propuestas psicoeducativas transversales a las áreas curriculares.

Este proyecto debe empezar en la vida social y política misma de las instituciones educativas, pues se trata de formar democracia en la práctica cívica diaria de las instituciones educativas en sus dimensiones social, cultural, política y humana, que contribuyan a la construcción de una cultura ciudadana que se amplíe en las instancias de la sociedad e incluya un fuerte componente ético, no porque el país no hubiera tenido programas de formación democrática y ciudadana, sino porque se requiere un

fortalecimiento de estas dimensiones ante la crisis ética, política, social y ciudadana que vive el país.

El costo inevitable para Colombia de las deficiencias en la educación es el incremento de problemas sociales como las violencias, los delitos contra personas, en especial contra niños, niñas y adolescentes y contra la propiedad privada, la corrupción y la ampliación de las formas de delincuencia en la vida cotidiana, de manera que no se ha cumplido a cabalidad con lo que en repetidos planes de desarrollo y políticas educativas se plantea: un mejor país, mayor justicia y seguridad ciudadana. Son problemas que emergen como retos para la psicología. Los psicólogos educativos desempeñan un papel importante, pues la educación es la puerta para el desarrollo individual y para la transformación de nuestra sociedad.

Referencias

- Añón, M. J. (2001). *Igualdad, diferencias y desigualdades*. Ciudad de México: Fontanara.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Avendaño, B. L. (2003). Teoría de respuesta al ítem (TRI): otra alternativa para la medición y evaluación. *Suma Psicológica*, 10(2), 235-245.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración de sentido: Introducción. En H. Haste y J. Bruner (comps.), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño* (pp. 9-30). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Camdessus, M. (1997). *Informe anual*. Washington, D. C.: Fondo Monetario Internacional.
- Cepal. (1992). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago: Autor.
- Cohen, J. L. (2001). Cambiando paradigmas sobre la ciudadanía. En M. C. Camacho, M. Calvillo y J. Mora. (eds.), *Democracia y ciudadanía en la sociedad global* (pp. 115-145). Ciudad de México: UNAM.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Conferencia mundial sobre educación para todos. (1990, marzo 5-9). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.
- Cortina, A. (2013). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (3ª ed.) Madrid: Alianza.
- Crahay, M. (2002). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Andrés Bello.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1994). *El salto social. Plan nacional de desarrollo. Ley de inversiones 1994-1998*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1998). *Cambio para construir la paz. Plan nacional de desarrollo 1998-2002*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2002). *Hacia un Estado comunitario. Plan nacional de desarrollo 2002-2006*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2005). *Acciones a nivel nacional implementadas para lograr los objetivos de desarrollo del milenio — Conpes Social 91*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2010). *Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Plan nacional de desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011). *Informe de seguimiento a los objetivos de desarrollo del milenio. Análisis regional*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2014). *Todos por un nuevo país. Plan nacional de desarrollo 2014-2018*. Bogotá: Autor.
- Derrida, J. (2003). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Champion, F. (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Unesco-Alianza.
- Fuster, J. y Marina, J. A. (2016). El diálogo entre neurociencia y educación. *Participación Educativa segunda época*, 4(7), 3-10.
- Garay, L. J. (1999). *Construcción de una nueva sociedad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Garay, L. J. (2002). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: Agencia Colombiana de Cooperación Internacional.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, H. (dir.). (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Gondra, J. M. (coord.). (1996). *La psicología moderna: textos para su génesis y desarrollo histórico*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- González-Zepeda, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica* (25), 15-22.
- Gutiérrez, R. (1987). Psicología y el aprendizaje de las ciencias. El modelo de Ausubel. *Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 118-128.
- Hoyos, G. (1996). *Derechos humanos, ética y moral*. Bogotá: Fundación Social.

- Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203.
- Jaimés, J. E. (2000). Análisis de factores asociados al rendimiento académico: una aplicación de técnicas demográficas. *Acta Colombiana de Psicología* (3), 81-91.
- Leahey, T. (2005). *Historia de la psicología* (6ª ed.). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Lemoine, C. (2000). *Nosotros los colombianos del milenio*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Llinás, R. (2000). *El reto. Educación, ciencia y tecnología*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Lozano, M. C. (1999). El pensamiento práctico de los docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología* (2), 59-72.
- Luria, A., Leontiev, A., Vigotsky, L. S. (2004). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Reforma educativa y proyecto educativo nacional. la educación de Colombia en el gobierno de la gente*. [Informe al Congreso Nacional 1994-1998]. Bogotá: Autor.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre la ley, moral y cultura. *Análisis político* (21), 37-48.
- Montealegre, R. y Domínguez, M. E. (1999). Análisis de procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua. *Acta Colombiana de Psicología* (2), 11-28.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y El Caribe*. Santiago: Autor.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Autor.
- Pardo, C. (2001). El modelo de Rasch: una alternativa para la evaluación educativa en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología* (5), 5-21.
- Pardo, C. y Rocha, M. (2005). *Collatio y quaestio*, reivindicando la lectura en la formación de competencias. *Revista de la Red Colombiana de la Enseñanza de la Lengua*, 1, 145-154.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (ed.). *Carmichael's Handbook of Child Psychology* (vol. 2., 3ª ed., pp. 703-732). Nueva York: Wiley.
- Piaget, J. (1976). *El comportamiento motor de la evolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1997). *Biología y conocimiento* (F. González, trad.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Restrepo, B. (2011, septiembre 22). *Tu ética ¿en el pasado o en el futuro?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://envivo.eafit.edu.co/tu-etica-¿en-el-pasado-o-en-el-futuro/>
- Restrepo, L. A. (2000). *Síntesis 2000. Anuario social, político y económico de Colombia*. Bogotá: Iepri, Fundación Social.
- Robledo, A. M. (2008). La formación de psicólogas y psicólogos en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 9-18.

- Rodríguez, W. (1999). La relación desarrollo-aprendizaje en las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotski. Un análisis comparativo. *Acta Colombiana de Psicología* (2), 29-37.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Turner, B. (1990). Outline of a Theory of Citizenship. *Sociology*, 24(2), 189-217.
- Unesco. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Unesco. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Unesco. (2011). *Education Counts: Towards the Millennium Development Goals*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf>
- Unesco. (2013). *Día internacional de Nelson Mandela*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/nelson_mandela_international_day/
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vuyk, R. (1985). *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980 II*. Madrid: Alianza.
- Wallerstein, I. (2003). *Saber el mundo, conocer el mundo. El fin de lo aprendido*. Madrid: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona: Kairós
- Wallerstein, I. (coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Wertsch, J. V. (1985): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Prentice Hall.

2

LAS COMPETENCIAS Y SU DIDÁCTICA

Carlos A. Pardo Adames*

Martha C. Rocha Gaona**

Resumen

El objetivo del presente capítulo es hacer un rápido recorrido histórico por el concepto y el desarrollo de las competencias en el sector educativo, sus aportes al mejoramiento de la calidad de la educación y, en particular, su énfasis en la formación de los estudiantes de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia. También se expone una amplia discusión sobre el concepto mismo de calidad de la educación y se describen sus cinco dimensiones, propuestas por la Unesco. Por último, el artículo aborda los tipos de estrategias didácticas en la formación por competencias, describe los elementos específicos que las conforman y profundiza en las estrategias de *ubuntu*, *collatio* y *quaestio*.

Palabras clave: competencias, didáctica, calidad de la educación, *ubuntu*, *collatio*, *quaestio*.

Abstract

The objective of this chapter is to make a quick historical overview of the concept and development of competences in the educational sector, its contributions to improving the quality of education, and particularly its emphasis on the training of students specializing in psychology of the Catholic University of Colombia. There is also a broad discussion on the concept of quality of education itself, and describes the five dimensions of it, proposed by Unesco. Lastly, the article deals with the types

* Docente de la Especialización en Psicología Educativa. Contacto: capardo@ucatolica.edu.co

** Docente de la Especialización en Psicología Educativa. Contacto: rochamarthac@gmail.com

of didactic strategies in training by competences, describes the specific elements that make them up, and delves into the strategies of ubuntu, *collatio* and *quaestio*.

Keywords: Competences, didactics, quality of education, Ubuntu, Collatio, Quaestio.

Introducción

En toda la historia de la humanidad siempre se ha hecho referencia a la necesidad de que las personas que integran la sociedad se desempeñen de modo que puedan contribuir al desarrollo de la cultura. Esos desempeños se han relacionado con habilidades, capacidades e incluso aptitudes, de tal manera que se diseñan procesos de formación y de evaluación, para garantizar que quienes integran un grupo social particular puedan acometer de forma satisfactoria las acciones y responsabilidades que se les encargan.

Recordemos a los cazadores, los recolectores, los sacerdotes o los caballeros de la Edad Media, en fin, es fácil identificar en los colectivos humanos de todos los tiempos a quienes se han encargado de cumplir con diversas responsabilidades que han contribuido, en su mayoría, al desarrollo de la sociedad y la cultura. Pertenecer a un determinado grupo no se logra solo por el hecho de estar ahí; por lo general, se necesita un proceso de formación y de evaluación para asegurar que los miembros tuvieran las “habilidades” para desempeñarse como tales.

El mundo y la humanidad han evolucionado y la cultura se ha desarrollado de múltiples formas. No obstante, la forma de organización social sigue requiriendo la formación de desempeños específicos para ciertas áreas sociales. Es en este sentido que la sociedad ha organizado una serie de procesos de formación para llevar a sus integrantes a desempeñarse de la mejor manera posible, ya sea en procesos de educación formales, informales o no formales (Colombia, Congreso de la República, 1994).

En otras palabras, es la cultura la que, en un juego interactivo, determina aquellos aspectos que deben adquirirse y tenerse en cuenta para el conjunto de personas que la constituyen. A su vez, la cultura se ve moldeada por todos los elementos externos e internos que orientan y determinan los caminos que toma la humanidad.

Durante la historia de la humanidad se ha visto que las fuerzas tanto externas como internas entran en contacto y modelan al ser humano, con el fin de que cambie de acuerdo con necesidades histórico-sociales. Es una interacción llena de energía, de vida y de gran reciprocidad, que nos da la condición de humanidad y de nuestra esencia de ciudadanía. Es allí donde se define nuestro acervo cultural.

La cultura proporciona el sentido de nuestra pertenencia a una comunidad particular, la educación y la familia tienen la responsabilidad de formarnos y transformarnos para formar parte de dicha cultura y el contexto se encarga de moldear las necesidades, los sentidos y los significados culturales. Ninguno es un actor pasivo: todos interactuamos en múltiples direcciones, con lo cual se construyen los significados que le dan sentido a nuestra humanidad. Allí se precisa lo que se espera de cada uno de nosotros y las habilidades que se privilegian en un momento determinado. Tan solo si miramos las últimas décadas, ya se encuentran cambios sustanciales en aquellas exigencias que se hacen al ser humano tanto en el ámbito personal como profesional. En este sentido, conviene formar a la persona, si debe ser tal, como lo expresa Comenio (1998).

La educación en la Modernidad

Ya desde el siglo XVI, cuando se fundó con Comenio la educación desde el punto de vista moderno (la escuela en el sentido actual de la palabra), la educación formal inicia su encargo de proporcionarles a las personas, las herramientas necesarias para ejercer sus funciones sociales (Comenio, 1998). No obstante, durante siglos, no todos (en realidad muy pocos) participan de aquello que la escuela ofrece; los demás cumplen las exigencias culturales sin esa formación tan especializada y se involucran perfectamente en la sociedad mediante otras formas de educación impartidas directamente por la familia, por las instituciones económico-sociales o por instituciones de carácter informal (Salas, 2012).

Fue en el siglo XX cuando se hizo patente una mayor difusión de la educación formal para la gente común y se plantearon las grandes metas educativas relacionadas con la cobertura, pues era importante que ciertos elementos culturales formaran parte de la vida de todas las personas. Como si fuera una especie de declaración de derechos de la humanidad, se sostuvo, implícita o explícitamente, que todos los seres humanos debían saber leer y escribir (Organización de Naciones Unidas, 2015). De allí surgieron los grandes movimientos de alfabetización, que tuvieron su clímax durante la segunda mitad del siglo; por eso, los índices de desarrollo humano incluyen dos indicadores relacionados con la educación: los años esperados de escolaridad y los años promedio de escolaridad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2018).

Desde la perspectiva de saber leer y escribir como único requisito para la incorporación a la vida social, parece sencillo que una persona pueda cumplir con la exigencia cultural: le bastaría una educación básica (bien básica), de unos dos grados de escuela primaria, para involucrarse mínimamente en la sociedad y lograr el gran reto del estudiante: leer y escribir. Más adelante se adiciona el reto de contar y trabajar con

los números de manera básica, es decir, conocer el lenguaje elemental de las matemáticas: suma, resta y algo de multiplicación y división. La importancia de los aspectos económicos en la vida, a partir de nuestro cotidiano comprar y vender, requerían un dominio de las operaciones básicas de la matemática. Este lenguaje de los números ha sido dificultoso para nuestra cultura particular y precisa de una educación formal de mucha mayor duración que la de la lengua materna, por lo que el dominio de las operaciones básicas en la matemática se logra hacia el final de la primaria.

Con el paso del tiempo, estos saberes básicos fueron insuficientes para las metas propuestas por la sociedad y para las exigencias de la cultura, que veía transformaciones a pasos de gigante. Tan grandes y tan rápidas han sido, que últimamente la educación se ve “a gatas”, como se dice vulgarmente, para satisfacer las demandas que se le imponen.

Además de estas dos temáticas principales, la educación proveía de otros saberes muy básicos sobre otras disciplinas, con lo cual se configuró lo que se ha denominado “educación básica”. En diversos países, la educación básica ha tomado diferentes formas, pero en general se constituyó con los mismos elementos. En revisiones de los currículos de varios países se ha encontrado que se asemejan bastante y que es posible hallar elementos comunes en la formación de los estudiantes. Una de estas revisiones internacionales corresponde al Segundo estudio regional comparativo y explicativo (Serce) realizado por la Unesco, con la colaboración del Icfes en la sección sobre Colombia (Bogoya, 2005). En él se ratifica que los contenidos curriculares son muy semejantes entre los países participantes, es decir, en la educación básica en Colombia se enseña más o menos lo mismo que en otros países del continente.

Así, la educación básica recoge los elementos principales que la cultura exige a su gente y constituye el objetivo principal de todas las organizaciones mundiales que se encargan de planear los derroteros por los cuales nos movemos. De ahí surgen las declaraciones principales sobre el propósito de los sistemas educativos en el mundo. El principal planteamiento de los últimos treinta años es el denominado “la educación para todos” (Conferencia mundial sobre educación para todos, 1990). En otras palabras, si se desea participar activamente en la vida cultural y social, es necesario abordar y terminar, por lo menos, la educación básica; allí se forman las personas en los aspectos básicos y se les provee la información suficiente para un ejercicio social mínimo.

En la Conferencia mundial de educación para todos, realizada en Jontiem (1990), se propuso, inicialmente, el paradigma de la educación para todos, el cual se ajusta en la Conferencia mundial de educación denominada Marco de acción de Dakar (Unesco, 2000) y se denomina de ahí en adelante como “Educación para todos: cumplir

nuestros compromisos comunes”. En realidad, es una visión de educación de calidad para todos con equidad. Justo antes de finalizar el plazo que se propuso en este marco de acción, se fijaron los actuales objetivos de desarrollo sostenible, en los cuales la educación tiene un papel importante (Objetivo 4), planteado como Educación de Calidad, con diez metas por cumplir hasta 2030.

Calidad de la educación

En múltiples ocasiones se ha expuesto la polisemia de esta expresión tan importante en el proceso educativo y se ha establecido que su significado varía de acuerdo con las exigencias de un entorno social que se modifica históricamente. Es fácil entender que en educación el concepto de calidad se renueva constantemente y adquiere su sentido y significado según los contextos en donde se emplea. Es por esto que no dejará de generar polémica y reflexión cualquier aproximación a proponer una definición particular.

Durante la última mitad del siglo XX se formularon algunas de las posiciones más relevantes en la reflexión educativa, que tienen repercusiones en la concepción sobre la calidad educativa en el siglo XXI. De alguna manera, estas reflexiones limitan y orientan, al mismo tiempo, el trabajo pedagógico que se adelanta en el aula, es decir, dan un norte a las propuestas de implementación de didácticas y otros programas que surgen en los contextos educativos, que empiezan a plantear como propósito fundamental el de la calidad de la educación.

La primera de ellas responde a una visión económica de la educación. En ella, la calidad se ve como el cumplimiento de objetivos y metas proveniente de varias fuentes, en especial las que señalan el uso de un presupuesto específico. Se relaciona con los conceptos de eficiencia y eficacia del sistema para la creación de ciertos “productos” educativos. Sostiene:

[...] calidad de la educación es el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1995, p. 5).

Hay otras definiciones mucho más específicas, que sitúan el concepto de calidad en el contexto de las discusiones actuales. Podemos mencionar la de Inés Aguerrondo (1999), quien sugiere que la calidad consiste en que, al finalizar su educación obligatoria, todas las personas hayan logrado:

1. Altas competencias en lectura y escritura. Se refiere a la comunicación humana, no limitada a la lectura y la escritura en una lengua particular. Para algunos países, como Inglaterra y Estados Unidos, los estudiantes deben leer y escribir bien alrededor del cuarto grado de formación.
2. Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas. Este tema del planteamiento y la solución de problemas se introduce cada vez más en nuestra cultura tanto académica como laboral. Aunque esta autora plantea la solución de problemas ligada a la disciplina de las matemáticas, es indudable que los problemas son de muchas clases y que con esa área se aprende una forma clara y sistemática para enfrentar procesos de solución.
3. Altas competencias en expresión escrita. Es otra forma privilegiada de la comunicación humana que ha recibido mucha atención en la actualidad, sobre todo en los contextos de la educación superior, ya que se refiere a las habilidades propias y una de las herramientas especiales de la investigación. Poner en palabras el pensamiento es uno de los grandes retos del proceso educativo.
4. Capacidad para analizar el entorno social y comportarse con ética. Se trata de ser ciudadano en ejercicio del derecho democrático. No es solo tener los conocimientos propios sobre la democracia, sino ejercerla junto con la ciudadanía.
5. Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social. Tanto la recepción de información que circula en los medios de comunicación masivos como la participación interactiva deben ser críticas, es decir, desarrollar la capacidad de la duda razonable ante el gran flujo de información de todo tipo. Por ejemplo, en la actualidad, el tema de las denominadas *fake news* o noticias con apariencia de ciertas, que son falsas o que mezclan contenido cierto con el que no lo es, requiere que las personas se relacionen de manera crítica y reflexiva con esa información.
6. Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo. Entender el verdadero trabajo en equipo, interactuar con otros y comportarse de manera responsable, ética y respetuosa hacia las ideas ajenas y hacia las demás personas y su cultura es muy importante en el día de hoy.
7. Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada. En el momento en que Aguerro (1999) sugirió estos elementos, no existían los medios de comunicación como los de hoy, en términos de redes sociales y bases de datos digitales de acceso público. Este punto se relaciona muy estrechamente con el concepto de síntesis, una de las capacidades privilegiadas en el mundo del trabajo.

Luego de esta propuesta apareció la de la Unesco en relación con la calidad de la educación, que resalta dos aspectos importantes (Orealc-Unesco Santiago, 2007). El primero tiene que ver con el poder que tiene la educación como función social para combatir las desigualdades y para superar la pobreza, la fragmentación social y la violencia, temas de mucha relevancia para la región.

En segundo lugar, expone un concepto de calidad fundamentado en un enfoque de derechos (derecho a la educación, a la inclusión, al respeto, etc.). Su propuesta de calidad abarca cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

1. Equidad. La equidad no es lo mismo que la igualdad, aunque están muy relacionadas. Se perfilan tres tipos de visión de la equidad: la liberal, con alto grado de competencia (exámenes externos a la escuela para la rendición de cuentas) y los padres buscan las escuelas de mayor calidad; la igualitaria, que promueve formación igualitaria para todos, y la pluralista, en la que el Estado aporta para compensar el equilibrio en los centros educativos (mayor presupuesto para quienes más necesitan). Desde esta visión de equidad, los estudiantes alcanzan su máximo potencial de aprendizaje, lo que implica entender el concepto en relación con el acceso al sistema educativo de calidad, acceso a los recursos y equidad en los aprendizajes.
2. Relevancia. Se entiende que una educación es relevante si promueve aprendizajes significativos desde el punto de vista de la sociedad y desde el punto de vista del desarrollo personal. De alguna manera responde a la pregunta acerca del para qué de la educación. Desde la óptica de la Unesco, la educación es relevante si los aprendizajes desarrollan competencias relacionadas con los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), es decir, con el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. En el momento en que una sociedad seleccione los aprendizajes relevantes (con mayor razón hoy en día es necesario “seleccionar”), debe considerar lo relevante imprescindible y lo relevante deseable. Asimismo, hay varias formas de presentar los aprendizajes relevantes: contenidos, competencias o estándares. Los estudios han mostrado que la tendencia a trabajar los aprendizajes desde la perspectiva de competencias no es inútil, pues las propuestas de las perspectivas de contenidos y de estándares han mostrado serias dificultades. No obstante, los contenidos y los estándares son un complemento muy importante para elaborar un currículo por competencias y que apunte a la calidad de la educación.
3. Pertinencia. Este concepto hace referencia a una educación centrada en la persona para situarla en diferentes contextos tanto locales como universales, pues busca su formación como ciudadano del mundo. Al promover la autonomía del estudiante, se requiere plantear una educación flexible que dé cuenta de las

necesidades particulares y socioculturales. La enseñanza en particular y la escuela en general deben fundamentarse en un principio de adaptabilidad para responder a la diversidad de requerimientos y articular lo general social con lo particular de la persona. Aunque es posible plantear un currículo pertinente, el verdadero ejercicio de la pertinencia surge en la relación entre el docente y el alumno. Esta interacción debe ser lo suficientemente flexible para lograr los elementos de respeto a la diversidad, la inclusión y el desarrollo autónomo.

4. Eficacia y eficiencia. Son dos conceptos íntimamente relacionados. Por un lado, la eficacia se pregunta por el grado en el cual se logran las metas propuestas o metas de aprendizaje. Por otro, la eficiencia responde a la pregunta del costo para alcanzar los objetivos o las metas de aprendizaje. Este costo no es solo de carácter económico, aunque, en últimas, tiene que ver con ese ámbito.

La Unesco hace recomendaciones a los Gobiernos de la región (América Latina y el Caribe) para implementar esta visión de calidad a partir de un enfoque de derechos. No obstante la aparente diversidad de definiciones, comparten en el fondo como elemento principal el hecho de centrarse en la persona, es decir, el estudiante como depositario de la calidad del sistema, sin descuidar los demás factores como los docentes, los administrativos y los aspectos que fundamentan el proceso educativo (el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje).

Competencia

Como ya se mencionó, las competencias constituyen la forma integral de presentar los aprendizajes relevantes que, junto con los estándares y contenidos, pueden dar fundamento completo al currículo.

La idea de competencia tiene mucho tiempo de ser utilizada en la sociedad de maneras diversas. Ya en la antigua Grecia o en la Edad Media era frecuente hacer referencia a ella. En la época moderna y en la contemporánea, en el sector educativo es fácil situar su uso desde inicios de la década de 1960. En 1963, el psicólogo Robert Glasser sostuvo que la evaluación en educación debía hacerse directamente sobre los desempeños de los estudiantes, de manera que pudieran establecerse niveles para determinar el grado de competencia que ha alcanzado un estudiante (Glasser, 1963).

Más adelante, al iniciar la década de 1990, Glasser propuso que, si se evaluaban las competencias en relación con la adquisición de conocimiento, se debían tener en cuenta cuatro criterios: que el estudiante demostrara que el conocimiento adquirido era coherente; que pudiera identificar principios en la solución de problemas; que

hiciera buen uso del conocimiento, y que utilizara habilidades autorreguladoras para monitorear el desempeño (Glasser, 1990).

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s. f.) define la competencia como el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades que, de manera articulada, facilitan un desempeño pertinente y relevante en un contexto determinado. Aunque las palabras pueden quedarse cortas para expresar la totalidad del sentido del término, se pretende mostrar que el desempeño de una persona en un contexto específico implica a todo el ser humano, es decir, su saber, su ser, su hacer. La idea del contexto no solo se refiere a los contenidos particulares (disciplinas), sino también en relación con otros. Esta expresión de la competencia guarda una íntima relación con los planteamientos de la Unesco (Delors, 1996).

Es claro que el concepto de competencia, cualquiera que se elija, debe enfocarse en el desempeño integral del ser humano y establecer con claridad el contexto de este desempeño, de modo que se pueda dar cuenta de la calidad de los procesos de formación y de los resultados. Aproximaciones conceptuales como la del Icfes (Hernández, Rocha y Verano, 1999; Rocha et al., 1998) cumplen perfectamente estos criterios; el Icfes definió la competencia como un saber hacer en contexto y diferencia los contextos disciplinares de los socioculturales. Además, planteó acciones propias de las competencias de los contextos disciplinares —es decir, la articulación con los contenidos que propone la Unesco— y los categorizó en tres: interpretar, argumentar y proponer. Más adelante, esta conceptualización se llevó a los estándares de calidad propuestos por el MEN. En el escenario de la política nacional, se articulan los tres elementos para establecer los aprendizajes relevantes: contenidos, competencias y estándares.

Formación de competencias

Gran parte de los retos a los que se enfrentan nuestras sociedades son abordados directa o indirectamente por la educación, ya sea que se le haya asignado esa responsabilidad directa o que la asuma en la práctica como un factor importante para el desarrollo humano. La Unesco (2014) ha puesto un gran énfasis en los procesos educativos como la clave para el avance de las Naciones y, en particular, en el trabajo de los docentes como poseedores de la llave que puede abrir las puertas para el mejoramiento de la educación, sin desconocer que otros aspectos también son esenciales.

La visión de enseñanza de la Universidad Católica de Colombia (2016) es múltiple y amplia e involucra la participación activa del estudiante y del docente; además, la concibe como el dar norte responsable y razonado. El modelo de fundamentación pedagógica de la Facultad de Psicología resalta la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación como parte integral de los referentes pedagógicos. Con ello da a

entender que el trabajo del docente respecto a la enseñanza y la evaluación se sustenta en principios y modelos de aprendizaje orientados siempre a la apropiación del conocimiento por parte del estudiante, de modo que pueda ejecutar acciones de varios tipos que lo lleven incluso a sobrepasar los límites de lo conocido en un momento dado.

Las metas de aprendizaje

En una conferencia reciente (marzo 4 de 2020), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia expuso el tema de la acreditación de alta calidad, en el que incluyó las metas de aprendizaje como la promesa que se hace desde un proceso educativo a los estudiantes, en especial a los de educación superior. Estas metas reflejan la promesa de valor que hace un programa a un futuro profesional. Por supuesto, este concepto también es aplicable a la educación básica y media. Es preciso entender con claridad a qué se refiere el tema de las metas de aprendizaje. Al incluir este tópico en el proceso educativo, automáticamente se traslada el centro de ese proceso al estudiante, quien debe actuar (no es pasivo) frente a su propia formación.

De acuerdo con la Unesco (2015), una meta de aprendizaje, que en algunos sistemas se denomina competencia, es una afirmación sobre lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y sea capaz de hacer y sobre los valores que desarrolle. Con esta definición se facilita entender la relación que existe entre evaluación, enseñanza y currículo.

El concepto de meta de aprendizaje, como se propone en la conferencia del MEN (2020) sobre el nuevo modelo de acreditación de alta calidad, es intercambiable con el concepto de competencia. Esto, en definitiva, realza la necesidad de entender con profundidad su planteamiento conceptual y valida la apuesta del Icfes por implementar la evaluación por competencias, que ya lleva un par de décadas tanto en Colombia como en los procesos internacionales de evaluación educativa como LLECE, PISA y TIMSS (Pardo, 1998).

Tipos de estrategias didácticas

En concordancia con esta visión, la didáctica —*didaskhein*, en griego— se refiere a la práctica de enseñar, explicar e instruir y constituye el camino para lograr la formación de los estudiantes conforme se plantea en el modelo pedagógico. Coherente con el modelo propuesto, se ocupa de los métodos y las técnicas que emplean los docentes para la enseñanza de la psicología, desde el pregrado hasta el doctorado.

Es importante diferenciar las actividades o estrategias didácticas de las que no lo son. De acuerdo con la Unión Europea (Eurostat, 2016), las actividades relacionadas con el aprendizaje tienen dos características que las distinguen de las demás: intencionalidad y organización.

La planeación de las estrategias de enseñanza exige tener en cuenta las concepciones de educación superior que orientan al programa de Psicología, las políticas que guían la educación superior, el desarrollo de la disciplina y las tendencias científicas y de la sociedad.

La didáctica también está relacionada con la misión y el proyecto educativo de la Universidad y del programa de Psicología, así como las orientaciones educativas de organismos internacionales y nacionales. Con estos lineamientos, las estrategias didácticas regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje; por consiguiente, se trata de una didáctica específica, en tanto se refiere a la enseñanza de la psicología en pregrado, especializaciones, maestría y doctorado.

Estas didácticas encaminan la práctica pedagógica de los docentes y el trabajo académico de los estudiantes, con referente en las competencias y los perfiles de formación de pregrado a doctorado.

Los cambios laborales, las condiciones sociales y las demandas que se le presentan hoy a la educación superior deben ser otros referentes de las prácticas pedagógicas y del diseño de las estrategias didácticas; por eso, se requiere que las universidades y los programas de formación hagan un análisis cuidadoso de las técnicas de formación, para garantizar la cualificación de los profesionales. Se precisa que las estrategias de enseñanza promuevan el aprendizaje autónomo, que integren contenidos significativos y tengan utilidad práctica, y que articulen competencias y aprendizajes pertinentes.

Lo anterior exige la contextualización de principios generales de enseñanza y aprendizaje con estrategias didácticas coherentes con las competencias y los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, según su nivel de formación. Hay cambios importantes en la educación superior que precisan nuevas formas de enseñanza y de aprender, así como cambios en las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso pedagógico definido por el docente (en cuanto enseñante y mediador), los estudiantes, las estrategias didácticas, los contextos de aprendizaje dentro y fuera del aula, y el currículo como bitácora de formación de psicólogos en el pregrado o profesionales de la psicología y de disciplinas afines como especialistas, magísteres o doctores en Psicología.

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje podría tener muchas alternativas que faciliten y promuevan el aprendizaje de los estudiantes. Algunas de estas alternativas o estrategias pueden ser generales y fundamentales, como el hecho de hacer preguntas en clase sobre los contenidos o las temáticas tratadas, tener una comunicación clara (tanto docentes como estudiantes) o hacer evaluaciones coherentes y pertinentes; otras estrategias son más específicas y relacionadas con modelos particulares de aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2009). En el presente caso, en línea con los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016), las estrategias utilizadas por los docentes para el aprendizaje de sus estudiantes se clasificarán en tres grandes categorías:

Aprendizaje activo: promueve la participación del estudiante en su propio aprendizaje.

Activación cognitiva: estimula el uso de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Instrucción dirigida por el docente: se refiere a prácticas de enseñanza que se desarrollan, en gran parte, con base en las habilidades de los docentes, para dar a conocer temáticas de manera ordenada.

Características de las estrategias didácticas

De acuerdo con la OCDE (2016), los aspectos centrales en los que se enfoca cada una de las anteriores estrategias son los siguientes:

Aprendizaje activo:

- El estudiante participa en su propio aprendizaje.
- Se hace un uso intensivo de las TIC.
- Se fundamenta en los principios de la autonomía.
- El trabajo que debe hacer el estudiante suele durar más de una semana.
- Se promueven procesos de autoevaluación.
- Aunque el estudiante puede trabajar de manera independiente, es muy frecuente el trabajo en pequeños grupos.

Activación cognitiva:

- La estrategia se fundamenta en el uso de problemas complejos.
- Es importante que los estudiantes expliquen su trabajo tanto en forma oral como escrita.

- Se promueven procesos de solución de problemas en más de una forma y con creatividad.
- Aunque es posible que el estudiante trabaje de manera independiente, es importante incentivar la solución de problemas en equipo.
- Se promueve establecer relaciones entre los conceptos teóricos y situaciones de la vida real.
- El docente apoya a los estudiantes en la solución de problemas cuando no se les facilita hacerlo.

Instrucción dirigida por el docente:

- El docente fija o informa explícitamente las metas de aprendizaje.
- El docente hace preguntas cortas, cuyas respuestas se basan en hechos.
- El docente o el estudiante hace un resumen de los temas o contenidos ya vistos.
- Se proponen trabajos o problemas diferentes a los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades de elaborarlos o solucionarlos.
- El docente ejemplifica los conceptos o temas trabajados con situaciones de la vida cotidiana para demostrar la utilidad del conocimiento.

Elementos de las estrategias didácticas

Cada una de las categorías de estrategias didácticas planteadas tiene unos elementos específicos. A continuación, se mencionan los más importantes:

Autonomía: es el elemento central del aprendizaje activo, a partir de una buena orientación del docente. La Universidad Católica de Colombia (2016) aborda este elemento desde la perspectiva de competencias y la enuncia como aprendizaje autónomo, que se refiere a la competencia de la persona para desarrollar un alto grado de conciencia sobre el propio aprendizaje. Desde esta perspectiva se incluye la autoevaluación como elemento propio de la autonomía, para darles fuerza a los procesos de aprendizaje activo. En este espacio, es importante considerar la competencia de trabajo colaborativo, que es parte integral de esta estrategia (Universidad Católica de Colombia, 2016).

Solución de problemas: es el elemento central de la activación cognitiva. La educación y la psicología y otras disciplinas han pasado por múltiples aproximaciones conceptuales sobre la competencia de solución de problemas. Schoenfeld (1987) recuerda el inicio de la solución de problemas en 1945 y reconoce a Pólya como el

padre de ese planteamiento, con sus cuatro fases para la solución de un problema que han perdurado hasta hoy. Básicamente se sostiene que un problema es un planteamiento que no tiene solución inmediata. Más recientemente, hacia 1960, el conocido aprendizaje basado en problemas (APB) surgió como una estrategia de enseñanza en la Universidad de Case Western Reserve y en la Universidad de McMaster y expuso una serie de características y niveles de problemas, con base en las definiciones previas. En la actualidad existen definiciones complejas, pero completas, de lo que se entiende por problema o por solución de problemas. Una de ellas es la que presenta OCDE (2012) como:

[...] la capacidad del individuo para emprender procesos cognitivos con el fin de comprender y resolver situaciones problemáticas en las que la estrategia de solución no resulta obvia de forma inmediata. Incluye la disposición para implicarse en dichas situaciones con el objetivo de alcanzar el propio potencial como ciudadano constructivo y reflexivo (p. 7).

Comprensión. Es el elemento central de la instrucción dirigida por el docente. Aunque existen muchas aproximaciones al concepto de comprensión, trabajaremos desde la perspectiva de su aplicación en procesos educativos en general y, en particular, en la educación superior. Perkins (2014) define la comprensión como la posibilidad de actuar con lo que se sabe, con el conocimiento, es decir, poder hacer algo con ese conocimiento. El proyecto ZERO de Harvard ha publicado el siguiente mapa de la comprensión:

De acuerdo con los planteamientos del proyecto ZERO, la comprensión pasa por las siguientes etapas (ver Figura 1).

- Describir del modo más completo posible.
- Interesarse, indagar.
- Considerar diferentes puntos de vista.
- Razonar con evidencias.
- Establecer conexiones, articular.
- Descubrir (destapar) la complejidad, profundizar.
- Establecer la esencia y extraer conclusiones.
- Desarrollar y construir explicaciones.

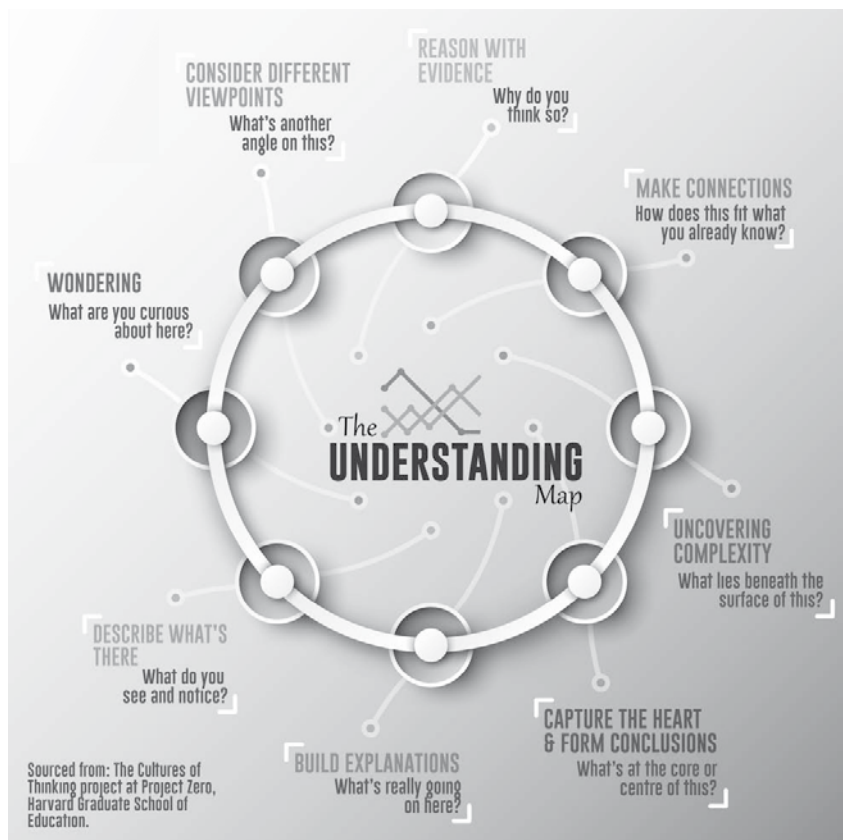


Figura 1 . Project ZERO. Understanding map. Fuente: Harvard. (2015). Understanding Map. Recuperado de <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Understanding%20map%20circle.pdf>

El proceso de las estrategias didácticas

El proceso de enseñanza que se encuentra en la base de la perspectiva pedagógica puede desarrollarse de diversas maneras, pero siempre estará centrado en el intercambio de saberes y de pensamientos. En este sentido, tendrá las siguientes etapas:

1. Fijar las metas de aprendizaje.
2. Establecer las metas de formación.
3. Diseñar, seleccionar y preparar la estrategia didáctica apropiada.
4. Implementar y autoevaluar.
5. Evaluar a los estudiantes y retroalimentar.

Didáctica

Una forma en la que se puede expresar la didáctica es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Ejemplo de expresión de la didáctica

Nombre de la didáctica				
Meta de aprendizaje				
Competencias que propicia				
Tipo de didáctica	Aprendizaje activo	¿Problema a resolver?		¿Producto?
	Activación cognitiva	¿Conocimiento a profundizar?	¿Grupal? ¿Individual?	¿Producto?
	Instrucción dirigida	¿Temática a comprender?	¿Preguntas de comprensión a responder?	¿Producto?
Unidad y tema de la asignatura				
Requerimientos				

Nota: elaboración propia.

Algunos ejemplos de didácticas

Durante la historia de la humanidad se ha hecho necesario que las sociedades transmitan a sus jóvenes los aprendizajes y las formas de comportamiento que han desarrollado y que han sido eficientes para su subsistencia como cultura. Algunas de estas formas de culturización, que llamaremos didácticas, se presentan a continuación.

Ubuntugogía

Al buscar en varios motores de la Internet sobre el término ubuntu, se encuentran artículos, páginas web o definiciones relacionadas con dos temas esenciales: África o un sistema operativo para computadores. En este sitio nos referimos al concepto de origen africano que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje que ocurre en un proceso de “humanidad” hacia otros, que contribuye a la eliminación de las barreras de exclusión social justo por el hecho de ser un proceso de formación o desarrollo de “humanidad”, bajo el entendido de que todos somos humanos, somos iguales. Es una forma holística de aprender para la vida y el trabajo.

Ubuntu es una palabra de la familia lingüística nguni de África Sur y tiene palabras de igual significado en las lenguas bantú y swahili (Nafukho, 2006).

Se fundamenta en un principio: *umuntu ngumuntu ngabantu*, que se traduce como: una persona es una persona mediante otras personas, es decir, sin los otros nadie existe, pues la calidad de humano está dada por los demás humanos.

Abarca tres dimensiones:

- Espiritualidad: tiene que ver con la formación del carácter y del respeto hacia otras personas, sus creencias, opiniones y, en especial, sus valores, elementos que guían a un ser humano en su vida y en el trabajo.
- Construcción de consensos: no se trata de llegar a un consenso porque sí. Los consensos, sobre todo cuando hay puntos divergentes, se logran solo por medio de discusiones y reflexiones largas, llenas de ejemplos e historias de vida para “convencer” al otro, con el fin último de alcanzar un acuerdo comprometido. Este acuerdo final, en África, adquiere sentido solo por medio de:
 - ◆ Omulembe: paz.
 - ◆ Obulala: juntos.
 - ◆ Umoja: uno.
 - ◆ Amani: tranquilidad.
 - ◆ Simunye: somos uno. La unidad es la fuerza.
- Diálogo: la relación dialógica va un poco más allá que el común charlar o decir y enunciar. El diálogo implica decir, escuchar y reaccionar, de manera continua y ordenada. Esta conversación implica el reconocimiento del otro y de su humanidad, lo que enriquece la vida de cada uno. Conlleva el deseo de aprender de otros para construir el propio conocimiento y la sabiduría.

Collatio y quaestio

De acuerdo con Pardo y Rocha (2004), *collatio* es una expresión del latín que significa “cena compartida”, cena en la que todos contribuyen y todos comparten. Sus primeras referencias se encuentran en la Edad Media, como una forma de oración conjunta en la cual se asume que la palabra de Dios en las Escrituras es la cena que alimenta a quienes la escuchan o la leen. La *collatio* se deriva directamente de la *lectio divina*, técnica utilizada desde épocas muy antiguas por los Padres del Desierto (grupo de monjes cristianos que habitó el desierto del Oriente Medio desde finales del siglo II), la cual fue sintetizada hacia el año 530 por san Benito de Nursia en el documento conocido como *Regula Sancti Benedicti* (la regla benedictina).

La *collatio* se puede llevar a la escuela de diversas formas. En un ejercicio en el que la palabra es el centro de atención, el docente puede utilizar el proceso de *collatio* académica para generar procesos reflexivos de comprensión lectora y lectura crítica, tan necesarios en el día de hoy. Los elementos académicos de este proceso se pueden condensar en:

- *Quaestio*. Es tal vez la parte central. Una buena pregunta puede guiar diversos procesos académicos y despertar en los estudiantes verdaderos procesos de aprendizaje. La pregunta es formulada por la persona encargada de guiar el proceso educativo, que en la escuela es el docente. Se formula una pregunta que permita conocer el estado de logro o apropiación de un grupo de personas o estudiantes en relación con una temática particular. De alguna manera, en las respuestas se detecta el grado de comprensión.
- *Responso*. Se refiere a las respuestas de los asistentes a las preguntas formuladas. Este ejercicio implica diversas habilidades y refleja el aprendizaje alcanzado.
- *Lectio 1*. Es la lectura que hace el docente o su expresión oral acerca de un tema que contribuye a mejorar la comprensión relacionada con la temática expresada en la lectura.
- *Quaestio/oratio/explicatio*. El docente u orientador invita a los asistentes o estudiantes a que repitan aquello que más les llamó la atención del pasaje leído. Como no todos se acuerdan de todo, esta parte ayuda a que, al escucharse unos a otros, se repasen momentos importantes de la lectura. También es posible que, en lugar de repetir pasajes, el estudiante formule preguntas sobre aspectos que le inquieten. Es el momento adecuado para que el docente haga las aclaraciones necesarias.
- *Lectio 2*. Una segunda lectura, bien seleccionada, ayuda a una mejor comprensión. Este complemento es importante para darle otras perspectivas al estudiante. Podría, incluso, utilizarse un texto que contradiga al primero.
- *Actio*. Llevar a la práctica o proponer hipótesis de aplicación bien verificadas y argumentadas sobre lo leído contribuye decididamente a generar procesos de pensamiento superior en los estudiantes. Es preciso analizar la validez de las propuestas.
- *Disputatio*. Las discusiones y reflexiones con distintos puntos de vista clarifican la temática y aportan diferentes perspectivas.
- *Synthesis*. Los participantes expresan su comprensión. Es el momento cumbre, pues aquí se recoge lo aprendido.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/administracion/aguerrondo.htm>
- Bogoya, J. (coord.). (2005). *Segundo estudio comparativo y explicativo (Serce). Análisis curricular*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/analisis_curricular_serce.pdf
- Colombia, Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994*, “Por la cual se expide la Ley general de educación”. Bogotá: *Diario Oficial* núm. 41.214, febrero 8 de 1994.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* (8ª ed.). Ciudad de México: Porrúa.
- Conferencia mundial sobre educación para todos. (1990, marzo 5-9). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (2ª ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eurostat. (2016). *Classification of Learning Activities*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Glasser, R. (1963). Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Glasser, R. (1990). Toward New Models for Assessment. *International Journal of Educational Research*, 14(5), 475-483.
- Harvard. (2015). *Understanding Map*. Recuperado de <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Understanding%20map%20circle.pdf>
- Hernández, C. A., Rocha, A. y Verano, L. (1999). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1995). La calidad de la educación, un asunto de todos. En MEN (editor de la serie), *Documentos especiales Saber*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *Glosario*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. 2020. *Actualización del modelo de acreditación de alta calidad* [video]. Recuperado de <https://www.facebook.com/Mineducacion/videos/846027432506912/>
- Nafukho, F. (2006). Ubuntu Worldwide: A Traditional African View of Adult Learning in the Workplace. *SAGE Journals*, 8(3), 408-415.

- Orealc-Unesco Santiago. (2007). El derecho de una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Reice, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(3), 1-21.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística 2018*. Washington: Autor.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Declaración universal de derechos humanos (edición ilustrada)*. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2012). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: resolución de problemas*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:33df1b10-1ec1-441f-909a-ba8591bb1690/marcopisa2012resolucion-de-problemas.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *Insights from the TALIS-PISA Link Data: Teaching Strategies for Instructional Quality*. Recuperado de http://www.oecd.org/education/school/TALIS-PISA-LINK-teaching_strategies_brochure.pdf
- Pardo, C. (1998). *Transformaciones en las pruebas para obtener resultados diferentes*. Bogotá: Icfes.
- Pardo, C. y Rocha, M. (2004). *Collatio Académica: una estrategia para la formación de competencias*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/151068/collatio-acad%C3%A9mica>
- Perkins, D. 2014. Enseñar para la comprensión en el siglo XXI. En M. M. Civarolo, P. A. Pogré y M. F. Giordano (eds.), *Enseñar para comprender II: experiencias y propuestas para la educación superior* (pp. 14-25). Córdoba: Eduvim.
- Rocha, A., Olaya, A., Pedraza, P., Cuchimaque, E., Verano, L., González, E. y Pardo, C. (1999). *Nuevo examen de Estado para ingreso a la educación Saber. Propuesta general*. Bogotá: Icfes.
- Salas, J. C. (2012). Unidad 3: Educación en la Edad Media. En *Historia general de la educación* (pp. 56-85). Tlalnepantla: Tercer Milenio.
- Schoenfeld, A. (1987). Polya, Problem Solving, and Education. *Mathematics Magazine*, 60(5), 283-291. doi:10.2307/2690409
- Unesco. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Unesco. (2014). *Estrategia de educación de la Unesco 2014-2021*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- Unesco. (2015). Key Content: What Are the Desired Learning Outcomes? En Unesco (editor de la serie), *Safety, Resilience, and Social Cohesion: A Guide for Curriculum Developers*: 8. París: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2016). *Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia*. Bogotá: Autor.

3

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: DEL DISCURSO DE LA VALIDEZ A LA OPORTUNIDAD PEDAGÓGICA

Héctor Pablo Vargas Rodríguez*

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre el aporte pedagógico de la evaluación por competencias, a partir de su conceptualización y posterior revisión de instrumentos. Lo anterior, en el marco de la discusión acerca del problema de las competencias en la educación que ha tenido lugar en el espacio académico Evaluación por competencias, de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, en particular en el período 2017-2019. Para abordar el asunto en mención, el orden trazado es el siguiente: en primer lugar, se expone una breve conceptualización de la noción de competencia; en segundo lugar, se hace alusión a algunos apuntes para la construcción de instrumentos; en tercer lugar, se describe reflexivamente el paso de los dos primeros momentos hacia la caracterización de la evaluación por competencias como posibilidad pedagógica, uno de los principales retos actuales a enfrentar en el ámbito educativo; por último, se visibiliza el papel del psicólogo educativo en la movilización de esta propuesta de evaluación por competencias desde una mirada pedagógica.

Palabras clave: evaluación por competencias, pedagogía, aprendizaje.

Abstract

This paper reflects on the pedagogical contribution of competency assessment, based on its conceptualization and subsequent revision of instruments. The foregoing, in the framework of the discussion about the problem of competencies in education that has

* Docente de la Especialización en Psicología Educativa. Contacto: pablvar@gmail.com

taken place in the academic space. Evaluation by competencies of the Specialization in Educational Psychology of the Catholic University of Colombia, particularly in the 2017-2019 period. To address the issue in question, the order drawn is as follows: first, a brief conceptualization is made about the notion of competence, secondly, some notes are made for the construction of instruments, thirdly, the paper will focus on describing reflexively the passage of the first two moments towards the characterization of the evaluation by competences as a pedagogical possibility, constituting this last question in one of the main current challenges to face in the educational field. Fourth and last, we will try to make visible the role of the educational psychologist in the mobilization of this proposal for evaluation by competences under a pedagogical perspective.

Keywords: Evaluation by competences, pedagogy, learning.

Aproximación a la noción de evaluación por competencias

Abordar la evaluación por competencias implica el reconocimiento de varios fenómenos asociados que le dan lugar y ayudan a comprenderla. En la experiencia de la Especialización en Psicología Educativa se plantearon, en diálogo con los estudiantes, tres focos de análisis, reconociendo su relevancia y la imposibilidad de agotar en ellos el tema en cuestión.

El primero fue el escenario sociohistórico en el que se configuró la evaluación por competencias. La idea de competencia en educación se consolidó, aproximadamente, en la segunda mitad del siglo XX en el mundo occidental, asociado con el desarrollo del capitalismo vinculado al progreso tecnológico, industrial, a la especialización, a la consolidación del Estado-Nación y a las relaciones de producción transnacional, entre otros factores. Este macrocontexto orientó la educación de finales de siglo y actual. Este foco de análisis aportó a la definición de la evaluación por competencias desde una mirada amplia en clave histórica.

El segundo fue la construcción de formas específicas de evaluar, validar y calificar las competencias en educación. Junto con una conceptualización de la evaluación por competencias, se presentan dispositivos prácticos para concretar las definiciones, en especial en el escenario educativo formal y no formal, que se entienden sobre todo como una práctica. Los instrumentos evaluativos cobraron gran protagonismo y resultó interesante acercarse a sus modos de construcción y validación. Así, la comprensión sobre la evaluación por competencias adquirió un marco pedagógico.

El tercer foco fue el sentido de la evaluación por competencias. Si bien ya estaba implícito en los conceptos y los métodos, la pregunta por la finalidad de la evaluación

persistió porque fue más allá de la técnica y la concepción evaluativa. El sentido se vinculó con lo que las prácticas educativas contemporáneas logran por medio de la evaluación por competencias. En este orden de ideas, preguntar por el sentido fue indagar por las experiencias significativas en evaluación como referentes de aprendizaje y por su dimensión ética y formativa.

El primer foco de trabajo ocupa el presente apartado. La manera de abordarlo fue la siguiente: la inquietud preliminar consistió en revisar e intentar establecer una concepción amplia e incluyente sobre la evaluación por competencias. En este ejercicio, el grupo de clase se encontró con la necesidad de ubicar históricamente el concepto para tratar de definirlo, por lo menos en el ámbito de la historia reciente, atendiendo a la idea de que las conceptualizaciones no son cuestiones estáticas, ajenas a procesos históricos.

En esta búsqueda, una referencia que resultó importante fue el análisis del belga Nico Hirtt (2004). El autor sostiene que los cambios en los sistemas educativos, como la descentralización, la autonomía creciente de los centros escolares, la reducción y desregularización de los programas, el énfasis en las competencias, la disminución de horas de clase para el alumnado, el mecenazgo por parte del mundo empresarial, la introducción masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el fomento de la enseñanza privada, provienen de un intento de adecuación profundo de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista, en especial desde la década de 1980. Esta articulación entre instituciones educativas y economía lleva el sentido de la educación a un escenario sin precedentes: el énfasis en la utilidad para el trabajo, el mercado y el consumo, puesto en unas instituciones que hasta entonces se enfocaban en el desarrollo del pensamiento y en la inserción de las nuevas generaciones en la cultura. En palabras del propio Hirtt (2004), se trata del “deslizamiento progresivo de la escuela, desde la esfera ideológico-política hacia la esfera económica” (p. 2).

De manera que la noción de competencia, en términos generales, se enmarca en la vinculación entre escuela y economía posterior a la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de crecimiento económico fuerte y duradero, que exigía mayor instrucción para trabajadores y consumidores. Además, con el desarrollo de nuevas tecnologías y la desaceleración económica hacia finales de la década del setenta —lo cual Nico Hirtt (2004) denomina el fin de los treinta años gloriosos—, no resultaba funcional enseñar conocimientos que pudieran caducar pronto, de modo que adquieren centralidad nociones como “flexibilidad” y “adaptabilidad”, por medio del desarrollo de competencias profesionales.

Con base en este primer acercamiento histórico elaborado junto con el grupo de estudiantes de la Especialización, surgieron interrogantes como: ¿La noción de competencia tiene su emergencia en un escenario más económico que pedagógico? ¿Qué implicaciones tendría reconocer que la evaluación por competencias no fue un problema propio del ámbito educativo, por lo menos en principio? ¿Ser especialistas en psicología educativa, específicamente en evaluación de competencias, tiene sentido si la noción de competencias no es propia de la educación? En virtud de tales interrogantes, fue necesario continuar con la exploración, por supuesto enmarcada en el fenómeno global del siglo XX de la vinculación educación-economía, pero no reducida a él.

Luego del acercamiento histórico se indagó específicamente desde lo pedagógico, es decir, surgió el interés por identificar las voces de aquellos que se ubicaban en el ámbito educativo.

En este sentido, Weigel, Mulder y Collins (2007) aportaron a entender la concepción de competencia en educación en países que han sido pioneros de tal conjunción: Inglaterra, Alemania, Francia y Países Bajos. Los autores notan que incluso, desde los diálogos de Platón se hablaba de la capacidad o destreza en algo —*ikanos*— y en latín existía ya el término *competens*, entendido como ser capaz. No obstante, el uso institucionalizado del término es reciente (Weigel et al., 2007).

Estos investigadores identifican tres concepciones o enfoques de competencias: la behaviorista, la genérica y la cognitiva. En términos muy generales, la primera asume la competencia como el desempeño observable y demostrable que se adquiere en un proceso formativo; la segunda entiende la competencia como el conjunto de habilidades generales que posibilita desarrollar tareas específicas en distintos ámbitos profesionales, y la tercera, como la suma de recursos mentales —de organización del pensamiento— o requisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar de manera correcta. Estas perspectivas han influido en mayor o menor medida en los países que son objeto de estudio de los autores referenciados. Por ejemplo, en el Reino Unido, en la década del ochenta se comprendió la competencia en términos de resultados, demostraciones y evaluaciones; en Alemania, en la década del noventa, la competencia se asoció con conocimientos fundamentales o las áreas de aprendizaje que desencadenaban habilidades; en Francia se tendió a asumir la competencia desde una perspectiva general que contribuyera al desarrollo de las profesiones específicas, y en los Países Bajos se resaltaron la flexibilidad y la profesionalidad de los centros de formación profesional, con orientación al desempeño observable.

Para los participantes del espacio académico, todas las aproximaciones a la noción de competencias expresadas por Weigel y otros autores (2007) resultaron susceptibles

de enriquecer el saber, pero también fueron objeto de crítica y reflexión. Algunas porque enfatizan la competencia como la acción evidente, otras porque intentan enseñar competencias “reales” a partir de escenarios artificiales o simulados, otras porque descuidan el conocimiento teórico, y la más llamativa, porque “competencia” significa pluralidad de cuestiones y no es tarea sencilla encontrar un campo semántico común.

Lo anterior se convirtió en un reto para los participantes. ¿Qué elementos conceptuales pueden formar parte de un marco para entender la noción de competencia desde una perspectiva educativa?

Junto a otras revisiones bibliográficas, entre las cuales se destaca la referente al contexto colombiano en relación con las competencias, de Sergio Tobón (2006) y León Vallejo (2004), el grupo intentó precisar, a modo de síntesis inacabada, los aspectos más relevantes asociados con la concepción de “competencia”.

- a. Conceptual: las competencias tienen un componente de dominio conceptual o de conocimientos que orientan la acción.
- b. Práctico: las competencias se destacan por abarcar un conjunto de actuaciones adecuadas desde el punto de vista de un referente teórico. En otras palabras, la dimensión del “llevar a cabo” es fundamental. No obstante, para el grupo de estudiantes, la competencia no es solo un “hacer”; desde luego, es habilidad y empeño, pero va más allá de esto.
- c. Habilidades cognitivas: las competencias suponen una organización mental del saber. A diferencia del conocimiento, entendido como dato fijado en la mente, las habilidades cognitivas reconocen estructuras que dan significado al contenido: organizan las representaciones mediante operaciones como la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis.
- d. Potencial: en relación con lo anterior, la competencia tiene un remanente que no se materializa en la acción. Se trata de la capacidad o potencia que tiene un individuo y no se expresa taxativamente en una tarea. La competencia, entonces, también involucra una disposición que no se evidencia toda en la acción; esta es una cuestión fundamental a considerar en la evaluación.
- e. Ética: la competencia es más que “saber hacer en un contexto”. Implica escoger qué hacer y asumir una decisión ante dilemas vitales. No se trata solo de seguir un manual para actuar y tampoco de decidir exclusivamente en virtud de un conocimiento que, además, es limitado. El elemento ético dota a la noción de competencia de una perspectiva que considera principios morales de manera problematizadora, para asumir una postura activa y crítica en el mundo.

- f. Contexto: la identificación de un conjunto de problemas y desafíos específicos es un aspecto protagónico en la noción de competencia. Cualquier saber provechoso responde a una realidad, que puede ser histórica, teórica o local, entre otras. De ahí que no en todos los casos el contexto sea sinónimo de escenario inmediato cultural; los problemas sobre la justicia, por ejemplo, pueden obedecer a un entorno filosófico intelectual.

La experiencia de la construcción de instrumentos

Del breve recorrido anterior resultaron nuevas complejidades en relación con las competencias. Fruto de la discusión conceptual surgió la pregunta acerca de cómo llevar a cabo un ejercicio de competencias. Debido a que la acepción de “competencia” lleva consigo la referencia a una práctica, puede afirmarse que condiciona acciones: es performativa.

La cuestión hacia la que se dirigió el grupo fue ¿cómo evaluar competencias? Se introdujo, entonces, la inquietud por los instrumentos de evaluación. Ante este nuevo desafío en el camino de formación, el análisis que se derivó fue sumamente enriquecedor.

El grupo venía apropiando, interpretando y construyendo una noción de competencia de corte pedagógico, entendida como aquella que se gesta dentro de los sistemas educativos, con relativo distanciamiento de los discursos económicos que marcan el siglo XX, pero sin prescindir de ellos. En sintonía con esta perspectiva, la construcción de instrumentos para evaluar, dijo el grupo, no podría estar desconectada de las formas de enseñar en la educación. En otras palabras, evaluar por competencias, de una manera provechosa, implica enseñar por competencias, contar con un enfoque pedagógico que pueda promoverlas.

Evaluar por competencias en el escenario educativo, como señala Tobón (2006), es una perspectiva sobre la educación en general y no un modelo pedagógico, por lo cual puede implementarse en múltiples corrientes pedagógicas contemporáneas. Sumado a esto, antes de considerar el tipo de instrumento, evaluar por competencias requiere un proceso de formación pedagógico en el que evaluado sea sinónimo de aprendiz o estudiante y en el que se reconozca que la evaluación no es un arbitrario apéndice, sino parte integrante y definitiva de la formación. Evaluar por competencias es una cara de la moneda en cuyo reverso se encuentra la enseñanza y el aprendizaje por competencias. La pregunta por la evaluación deja de ser un cuestionamiento exclusivo por el instrumento mismo, para convertirse en una reflexión sobre el lugar del instrumento en una propuesta pedagógica.

Esta deliberación del grupo derivó en consecuencias prácticas, entre ellas: i) la efectividad de evaluar por competencias se asocia tanto con la validez del instrumento evaluador como con la retroalimentación para el aprendizaje del sujeto evaluado; ii) evaluar por competencias es un ejercicio que debería ir en congruencia con la misión y la visión de las instituciones donde se practica dicho tipo de evaluación, y iii) evaluar por competencias no es una discusión ajena a la pregunta por los enfoques pedagógicos.

Tras el análisis anterior y sin abandonar tan persistente y pertinente reflexión, el foco de estudio fue la construcción de instrumentos de evaluación. Para ello, se trabajaron inicialmente algunos ejemplos de preguntas de selección múltiple con única respuesta, en línea con el modelo basado en evidencias que ha venido trabajando durante los últimos años el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (Icfes). A continuación se presenta, a modo de ejemplo, una de las preguntas abordadas, creada por el docente del espacio académico:

—El maestro Yoda, gran filósofo y uno de los más poderosos maestros jedi, habla con sabiduría y, a la vez, extrañamente. Por ejemplo, una de sus frases más reconocidas es: “La muerte una parte natural de la vida es. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego a los celos conduce. La negra sombra de la codicia es” (McCallum y Lucas, 2005).

El orden correcto de la frase es:

- a. Una parte natural de la vida es la muerte. Por los que te rodean que en la Fuerza se transforman regocíjate. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego a los celos conduce. La negra sombra de la codicia es.
- b. La muerte es una parte natural de la vida. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. No debes llorarlos. Añorarlos tampoco. Conduce el apego a los celos. Es la negra sombra de la codicia.
- c. La muerte es una parte natural de la vida. Regocíjate por los que te rodean que se transforman en la Fuerza. No debes llorarlos. Tampoco añorarlos. El apego conduce a los celos. Es la negra sombra de la codicia.
- d. La muerte una parte natural de la vida es. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego a los celos conduce. La negra sombra de la codicia es.
- e. Una parte natural de la vida es la muerte. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego conduce a los celos. Es la negra sombra de la codicia.

La importancia de acercarse a este tipo de preguntas para evaluar competencias radicó, en principio, en detectar qué y cómo se evalúa y por qué la respuesta correcta es tal.

La pregunta anterior formó parte de otro conjunto de preguntas que permitía intuir qué se evaluaba. Los estudiantes dedujeron que se estaba evaluando el adecuado uso del lenguaje, lo cual era correcto. No obstante, mencionar al lenguaje como objeto de evaluación era ambiguo. Luego de cavilar un poco más, concluyeron que la gramática estaba en juego en la pregunta señalada, en particular, uno de sus componentes: la sintaxis. En efecto, se solicitaba una organización sintáctica adecuada, desde el punto de vista de las reglas lógicas del lenguaje.

En cuanto a cómo se estaba proponiendo la evaluación, se identificó que era un ejercicio de lectura, que suponía conocimientos básicos —gramaticales generales— que debían ser puestos en práctica en un problema comunicativo concreto: el del maestro Yoda, que es sabio, pero cuya forma de expresarse es confusa. El contexto de la pregunta daba cuenta del uso del lenguaje en el castellano.

Lo anterior también posibilitó establecer la razón por la cual una respuesta se consideraba correcta, por encima de las demás. Si bien todas las opciones de respuesta tenían sentido, una se destacaba por el orden de su estructura sintáctica: sujeto, cópula, predicado, complemento.

De la revisión de esta y otras preguntas que evaluaban gramática, desde la perspectiva de las competencias, surgieron varias reflexiones fundamentales para la construcción de instrumentos. Cabe destacar las siguientes:

- a. Una manera inicial de construir instrumentos de evaluación por competencias parte de un trato deductivo del conocimiento. En el ejercicio mencionado, la primera cuestión que se supone detrás de las preguntas es la elección de un asunto transversal —la gramática— que se desglosa en componentes específicos para ser evaluado, por ejemplo, en sintaxis, semántica o pragmática. De lo contrario, evaluar directamente un gran tema sin discriminarlo en elementos constituyentes puede arrojar ambigüedad e imprecisión.
- b. Hay un trabajo riguroso detrás de la formulación de una sola pregunta, que consiste en clarificar disciplinariamente la respuesta correcta —es decir, justificar con suficiencia— y en ofrecer opciones de respuesta que exijan al evaluado usar competencias e ir más allá de la trivialidad de algunas opciones de respuesta, sin caer en una jerga difusa e innecesariamente complicada.
- c. En concordancia con lo anterior, la pregunta de evaluación por competencias, es “punto de llegada” y no punto de partida. Detrás del interrogante hay un ejercicio

intelectual del diseñador de la prueba —por ejemplo, el maestro—, innegable y necesario, que rechaza la idea de que la pregunta es el punto de partida arbitrario o espontáneo para provocar aprendizaje o, en este caso, evaluación efectiva.

- d. Los estudiantes detectaron que algunos elementos de la competencia no fueron evaluados por la pregunta, como el potencial y el ético. El grupo dedujo dos cuestiones: la primera, que no todos los instrumentos de evaluación valoran los múltiples elementos de la competencia, aun cuando sea toda una batería de preguntas. La segunda, que resultó más interesante para la clase, es que, de acuerdo con la primera cuestión, evaluar competencias nunca es sinónimo de evaluar sujetos en su totalidad; reprobar en una competencia no es lo mismo que un sujeto reprobado, y requerir el afianzamiento de un tipo de competencia no es igual a sostener que una persona es “incompetente”. Ese es un error categorial: tomar el todo —el evaluado— por la parte —resultado del instrumento de evaluación—.

La transformación del significado de la evaluación

En el apartado anterior se describió una forma de construir instrumentos de evaluación por competencias. No obstante, con base en el análisis del grupo de estudiantes que señalaba que no es deseable evaluar por competencias sin enseñar por competencias y que esto supone integrar las prácticas evaluativas a enfoques pedagógicos, surgieron otros modos de valorar la adquisición de competencias, diferentes de las estrategias estandarizadas que proponen entidades nacionales e internacionales.

La formación por competencias, en tanto acto pedagógico, admite que las estrategias de enseñanza se conviertan en modos de evaluación, desde luego, tras fijar criterios para ello. En este marco, para los estudiantes, los “otros” modos de evaluar competencias incluyen revisar la acción misma —el hacer— por medio de talleres, laboratorios, seminarios, construcción de esquemas mentales y producción escritural, por mencionar algunos. Un caso recurrente para ilustrar esta idea fue el de la formación ciudadana. Si bien es posible valorar la ciudadanía mediante preguntas que contemplen la adquisición de perspectiva, la empatía y la toma de decisiones, la ciudadanía es, ante todo, una práctica, de modo que actuar ciudadanamente, en el sentido de proponer situaciones reales que trasciendan la discursividad, es reconocer la naturaleza de la competencia ciudadana. Un símil llamativo que propusieron los estudiantes fue el de la danza, cuya competencia es principalmente —no en exclusiva— un “hacer” que merece ser identificado en el acto de bailar; sería un despropósito preguntar en una prueba cuál es el orden de los pasos para bailar un vals, pues ello no garantiza que alguien sepa bailar vals, aun cuando enunciativamente pueda dar cuenta de ello.

Este tipo de cuestionamientos insertó a los estudiantes en la pregunta por el sentido de la evaluación por competencias en clave formativa. La duda principal fue ¿para qué evaluar por competencias?

En este punto ya se habían identificado algunas claridades al respecto. Por ejemplo, era evidente que el sentido de la evaluación por competencias trascendía —o debería trascender— la espectacularización de las tablas clasificatorias. El sentido de las competencias tal vez no se reducía a dar una información a la sociedad en la que los resultados eran el único indicador de calidad educativa o proporcionar una suerte de “vitrina” en la que se muestran listados de los “mejores” y los “peores” estudiantes, instituciones o administraciones, a modo de una librería cuyo ventanal principal está dedicado a mostrar el “top 10” de los más leídos y destacados.

También era claro para el grupo estudiantil que uno de los sentidos principales de las competencias era su aporte pedagógico, en el que los resultados de las evaluaciones se integran a las preocupaciones de las instituciones e individuos como herramientas que pueden contribuir a detectar fortalezas y desafíos. Quedaba desvirtuada casi en su totalidad la idea según la cual la evaluación por competencias —y la evaluación en general— fuera un mecanismo de represión y de control, un cónclave celebrado por evaluadores para “caracterizar” evaluados o un instrumento regulatorio artificial impuesto por fenómenos externos a la educación. Si bien esto podría ser cierto, en manos de estudiosos y de profesionales que desarrollan prácticas evaluativas, como los participantes de la Especialización en Psicología Educativa, la profundidad del análisis puede ser mayor.

Para continuar sumando recursos analíticos que enriquecieran la reflexión acerca del sentido de la evaluación por competencias, la ruta escogida fue revisar experiencias significativas. La lectura incluyó propuestas nacionales: la del Ministerio de Educación Nacional (2006) de competencias laborales; la del Icfes (2013), con su estrategia de evaluación para el ingreso a la carrera docente en el sistema de educación pública básica y media, y una de la Universidad EAN (Pastran, Sierra y Ramírez, 2011), entre otras.

La revisión del documento de competencias laborales elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) se abordó porque vincula competencias con escenarios de desempeño profesionales externos a la escuela. La noción de competencia general fue la que se encontró en la propuesta, vinculada con las competencias básicas y las ciudadanas (MEN, 2006). Las competencias que integran las laborales son las personales, intelectuales, empresariales y para el emprendimiento, interpersonales, organizacionales y tecnológicas (MEN, 2006). Luego del estudio de la propuesta, el grupo

de estudiantes reconoció que el “para qué” de las competencias consistía en tejer un puente explícito entre aprendizajes y productividad.

Al leer el documento orientador de la prueba para el ingreso a la carrera docente, del Icfes (2013) se identificaron competencias específicas para los desarrolladores de competencias, es decir, los docentes: aptitud numérica, aptitud verbal, saber pedagógico y dominio disciplinar específico. Aquí, a diferencia de las competencias laborales, los estudiantes identificaron competencias asociadas con resolver problemas de conocimiento y otras vinculadas al desempeño docente en el aula —las de saber pedagógico—. En este caso, el “para qué” de las competencias se percibía ligado a “demostrar” idoneidad profesional docente, por medio de la elección de respuestas correctas. Pareciera que, aunque inscrito en otro ámbito, de nuevo la finalidad parecía tener que ver con la vinculación entre conocimientos y productividad, aquí entendida como un esperado buen desempeño docente.

El sentido de la competencia en estos casos, para los estudiantes, resultó ser vincular saberes con actuaciones, estimadas como provechosas. No obstante, ese propósito les pareció suponer un vínculo que no resulta tan evidente: el del saber con el actuar. Ese “para qué” aparentaba estar guiado más por el deseo que por la conexión necesaria. Algunos estudiantes lo ilustraron de este modo: conocer lo correcto no garantiza actuar correctamente, pues hay otros factores que inciden en el desempeñarse con competencia. Si el “para qué” de la educación es una suposición que puede o no hacerse, la pregunta por el sentido de la educación y de las competencias sigue abierta.

En este punto, ante el problema del sentido surgió del grupo de estudiantes un intento de solución notable: ¿Qué podría ser aquello que vincule el saber y el actuar con mayor efectividad? En caso de que se encuentre, ¿esto que vincula podría considerarse un sentido fundamental de la educación y la evaluación por competencias?

El curso propuso el siguiente razonamiento: si se revisan los elementos identificados que componen la noción de competencia (ver apartado 1), hay uno de ellos que en algunos casos no se evalúa y, si se evalúa, se valora desde la discursividad: el elemento ético. Este factor es el que hace que la competencia no sea solamente el seguimiento de una instrucción dada desde un conocimiento, sino la problematización en la acción misma: aquello que impulsa al individuo a actuar o no hacerlo. Esa dimensión ética contribuye a tomar postura y compromiso. Por ejemplo, es evidente que, en el momento de resolver un conflicto de convivencia, una persona decide actuar en coherencia con sus principios, trasciende la dimensión declarativa del saber y la integra en su ser para llevar a cabo una práctica.

Alguien puede saber que el diálogo es una herramienta clave para resolver un conflicto; sin embargo, puede decidir no dialogar y actuar agresivamente. ¿Qué podría ayudar a que actué en coherencia con su conocimiento? Quizá su dimensión ética, entendida como una postura práctica ante el mundo, pues esta dimensión no es conocimiento ni acción sin más: es la voluntad misma del sujeto puesta en escena.

El grupo de estudiantes coincidió en que el elemento ético de la competencia no garantizaba que el saber y el hacer se vincularan siempre, aunque en algunos casos lo logra. Dado que no hay un elemento que garantice una conexión necesaria entre conocimientos y acciones en toda situación, aquel que lo permita en determinadas situaciones es fundamental. De tal manera, para los estudiantes, el elemento ético puede ser considerado un “para qué” fundamental en la evaluación y la educación por competencias.

Uno de los sentidos más importantes de la evaluación por competencias, desde un punto de vista pedagógico, es promover, junto al saber, el hacer y el actuar con y desde una ética. Esto implica evaluar no solo actuaciones, sino también las implicaciones de cada actuación. Una conclusión del curso, inesperada pero brillante, fue que el “para qué” de la evaluación está en la dimensión ética.

Otra conclusión del curso, también derivada de reflexiones previas, radica en que la evaluación por competencias es un proceso y no un hecho aislado. De ahí que su sentido contemple la planeación e implementación del instrumento de evaluación, a la vez que trasciende estas acciones para instalarse en la lógica del seguimiento y de la revisión continua de los evaluados. En otras palabras, otro sentido importante de la evaluación por competencias es la retroalimentación, puesto que las formas de evaluar son provechosas para vislumbrar aprendizajes a lo largo del tiempo. Si la educación es un proceso permanente durante toda la vida, la evaluación por competencias no puede ser inferior a este compromiso de continuidad.

Reflexión de cierre: el papel del psicólogo educativo en la evaluación por competencias

Para la Especialización, la trayectoria descrita constituye una experiencia significativa de conceptualización, reflexión y problematización continua en el aula. Plantea retos y desafíos para la formación de especialistas en psicología educativa en un ámbito que requiere investigación permanente, como la evaluación y la educación en competencias.

A modo de cierre, se proponen algunas líneas de trabajo a partir de las cuales es posible generar investigación y alentar la discusión sobre los asuntos tratados, en el marco de la psicología educativa.

- a. Construcción de instrumentos de evaluación de competencias psicopedagógicos: desde una perspectiva integradora que enlace la experticia en la producción de instrumentos de valoración del individuo en diferentes dimensiones, la formación en psicología puede apoyar frente a la necesidad de reconocer sistemáticamente los aprendizajes en educación, por medio de la construcción de estrategias oportunas de valoración. Si bien este no es un asunto exclusivo de la psicología educativa, la perspectiva psicopedagógica sobre la educación que tiene esta disciplina, puede ofrecer grandes posibilidades.
- b. Articulación entre estrategias de evaluación y marcos pedagógicos: para algunos maestros del sistema educativo actual, se mantiene una brecha inquietante entre la evaluación de competencias, a veces de origen externo, y los marcos pedagógicos institucionales. Esta percepción se abordó en cierta medida en el presente escrito, dando lugar a que el aporte de la psicología educativa sea promover la construcción de la evaluación en diálogo con la fundamentación pedagógica, la misión y la visión de las instituciones educativas. Evaluar no es una práctica aislada de la articulación curricular o de la fundamentación pedagógica; antes bien, es una consecuencia sistemática de los proyectos educativos generales.
- c. Desarrollo del aprendizaje, procesos cognitivos y evaluación: uno de los elementos centrales en la comprensión de competencia asumida por los estudiantes de la Especialización es el de las habilidades cognitivas, desde el cual se concibe que las competencias incluyen procesos mentales de organización, vinculación y jerarquización de las ideas, entre otros. En este punto, la psicología cognitiva y la psicología del aprendizaje tienen un camino transitado, desde diferentes teorías, que se dedica a comprender de qué manera se organizan las ideas en la mente a partir de esquemas, procesos y operaciones mentales. La formación profesional en estos aspectos contribuye directamente a la claridad para evaluar capacidades cognitivas, identificándolas y diseñando estrategias para su caracterización.
- d. Desarrollo socioafectivo y evaluación de competencias: una de las conclusiones definitivas que deja la experiencia de transitar por la conceptualización de las competencias, el reconocimiento de instrumentos y por la pregunta acerca del sentido del proceso es la importancia de la articulación de la dimensión ética y la afectiva. A esta última, expresada a veces en términos de competencias emocionales que integran las ciudadanas, como lo concibe el MEN (2006), le corresponde todo un desarrollo de estrategias de evaluación por venir, del que

puede participar la psicología educativa. ¿Cómo evaluar la inteligencia emocional? ¿Cómo garantizar el reconocimiento de la empatía por medio de algún instrumento? Estas son algunas preguntas metodológicas que pueden enfocar la evaluación de las competencias en el ámbito de la afectación, la voluntad y la actitud ética.

- e. Evaluación de competencias, una posibilidad de diagnóstico y seguimiento: otra pregunta que se destaca, formulada desde los sistemas y las instituciones educativas, tiene que ver con qué hacer con los resultados obtenidos de las evaluaciones por competencias. Esta amplia duda cobija la interpretación de las pruebas, el análisis de los resultados, el seguimiento al proceso y las acciones de mejoramiento en la formación. Infortunadamente, no todos los profesionales en educación cuentan con la formación suficiente para dar respuestas claras a semejantes inquietudes; de ahí que el apoyo de la psicología educativa sea primordial para develar, a partir de las reflexiones con todos los actores educativos, qué examina la evaluación por competencias, qué resultados significativos arroja y para qué sirven en un escenario de seguimiento y retroalimentación constante.
- f. Continuidad entre didácticas y evaluación: en línea con la idea de vincular la pedagogía con las prácticas de evaluación, un componente específico de esta relación es el de la didáctica, entendida como la parte de la pedagogía centrada en las estrategias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento sobre psicología del desarrollo que ofrece la psicología educativa tiene su faceta educativa en la importancia de proponer estrategias provechosas de aprendizaje de acuerdo con el momento evolutivo de una persona. Sumado a la continuidad esperada entre prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas, surge también el interés por conectar la didáctica con la evaluación, de manera que las actividades de aprendizaje puedan concebirse también como actividades simultáneas de evaluación. Por ejemplo, el debate, el foro, la construcción de cuadros comparativos, el juego y los montajes artísticos son apuestas didácticas que podrían adquirir una doble función: la de propiciar el aprendizaje y la de evaluar ese proceso.
- g. Confiabilidad, validez y evaluación: uno de los aspectos destacados de la formación en psicología en general, que es válido para la psicología educativa, es el énfasis en el uso y la elaboración de instrumentos confiables que gocen de un nivel considerable de validez. Métodos como la teoría clásica de los test, la equiparación (equating), la teoría de respuesta al ítem y la triangulación contribuyen a la producción de instrumentos fiables, más allá de la confianza subjetiva que se le puede otorgar a determinada técnica. Las formas de evaluación educativa

pueden fortalecerse con tales tácticas validadoras a las que recurren las ciencias humanas y sociales, así como las ciencias de la educación.

- h. Competencias, más allá del aula: por último, no está de más reiterar que la psicología educativa no es un ejercicio desarrollado en exclusiva en instituciones escolares. Por lo mismo, los aportes a la evaluación por competencias que vienen de allí no solo se dirigen al ámbito educativo. El discurso de las competencias es transversal a la cultura y a diversos tipos de entidades, por ejemplo, empresariales, sociales, culturales, artísticas y deportivas. La psicología educativa, en tanto referente articulador, puede preguntarse por los contextos en los que acontecen las competencias y hacer aportes en distintos campos, como lo han evidenciado numerosos trabajos finales de los estudiantes de la Especialización, orientados al fomento de competencias en el ámbito organizacional, a la evaluación de competencias desde la división de bienestar empresarial de distintas entidades, a la identificación de competencias generales en el marco del proyecto de vida de participantes en organizaciones sociales, al diagnóstico inicial de competencias asociadas con la prevención de riesgos profesionales y a la caracterización de habilidades socioemocionales para detectar herramientas de ayuda en terapia individual, por ejemplo.

Referencias

- Hirtt, N. (2004). The Three Axes of School Merchandization. *European Educational Research Journal*, 3(2), 442-453.
- Icfes. (2013). *Guía de orientación para las pruebas de aptitudes y competencias básicas y psicotécnica de ingreso a la carrera docente para directivos docentes y docentes de población*. Bogotá: Autor.
- McCallum, R. (productor) y Lucas, G. (director). (2005). *Star Wars: Episodio III —La venganza de los Sith* [Película]. Estados Unidos: Lucasfilm.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Articulación de la educación con el mundo productivo: competencias laborales generales. En MEN (editor de la serie), *Guías. Aportes para la construcción de currículos pertinentes: 21*. Bogotá: Autor.
- Pastran, S., Sierra, G. y Ramírez, L. (2011). *Sistemas de evaluación de competencias pedagógicas en los docentes*. Bogotá: EAN.
- Rocha, M. y Pardo, C. (2005). *Diseño de pruebas de evaluación educativa. Reglas para elaborar ítems de selección múltiple con única respuesta*. Recuperado de https://www.academia.edu/27867215/REGLAS_PARA_ELABORAR_%C3%8DTEMS_DE_SELECCI%C3%93N_M%C3%9ALTIPLE_CON_%C3%9ANICA_RESPUESTA
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup,

- Vallejo, L. (2004). *Objetivos, logros, indicadores de logro, competencias y estándares*. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/00274360635d191cb71c3>
- Weigel, T., Mulder, M. y Collins, K. (2007). The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 51-64.

4

LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: UN ENCUENTRO DISCIPLINAR PARA EL ANÁLISIS INTRA E INTERPERSONAL

Nubia Esperanza Rosas Carvajal*

Resumen

Este capítulo presenta la revisión de una de las secciones trabajadas en el marco del espacio académico Psicología Social y Educación, contenida en la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia. Se emplea la metáfora de un viaje, a fin de acompañar al lector y al estudiante. En el recorrido se encuentra la senda hacia el microanálisis del comportamiento humano y su carácter inexorablemente social; se pretende repasar conceptos, hacer ejercicios y aproximaciones y permitir que cada cual elabore sus propias configuraciones y búsquedas. Se finaliza con las necesarias reflexiones que se construyen mientras caminamos en el conocimiento y junto al otro, ese mágico estudiante que permite que nuestra labor sea amena y nutritiva cada día.

Palabras clave: psicología social de la educación, fenómeno psicosocial, educación, intra e interpersonal.

Abstract

This chapter presents a review of one of the sections worked in the framework of the academic space Social Psychology and Education, contained in the Specialization in Educational Psychology of the Catholic University of Colombia. In its development it uses the metaphor of a trip, in order to accompany the reader, as well as the student. In the journey along the subject, one finds the path towards the micro analysis of human behavior, in its inexorably social character; it does not pretend to create or

* Docente de la Especialización Psicología Educativa. Contacto: nubia.rosas@interpersonalbranding.com

design new forms in the psychosocial phenomenon in the educational field; Rather, review concepts, exercises, approaches and allow everyone to carry out their own constructions and searches along the way. It ends with the necessary reflections that are built on walking in knowledge and together with the other, that magical student who allows our work to be enjoyable and nutritious every day.

Keywords: Social psychology of education, psychosocial phenomenon, education, intra and interpersonal.

Introducción

La psicología social de la educación es una disciplina de las ciencias sociales y humanas que se enfoca en los desarrollos y aportes teóricos, metodológicos e investigativos de las disciplinas base para enfrentar los fenómenos educativos dentro y fuera de las escuelas; por eso, integrar los aspectos psicosociales en el proceso educativo permite pensarnos una convivencia humana armónica y feliz.

Los procesos psicosociales están implícitos en los contextos en donde las personas desarrollan sus actividades y transcurre su cotidianidad y, aunque el ámbito educativo es más amplio, para los efectos prácticos de este presente capítulo, se referirá a la escuela como el lugar donde el docente contribuye como mediador u orientador a la adquisición de significados y sentidos culturales en los niños (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Esta intersubjetividad producida contiene las características culturales, sociales y propias del contexto, interiorizadas por el niño.

Este capítulo habla del primer segmento de estudio de la psicología social de la educación desde el currículo del programa de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, el cual corresponde a la contextualización del tema y a la comprensión intrapersonal del fenómeno psicosocial inmerso en las relaciones que se construyen en el aula y en la escuela. Se expone mediante la metáfora de un viaje al descubrimiento del otro y de sí mismo, en una aventura compartida de verse en y ante el proceso educativo, dividida así: “Conceptos y trayectorias de la educación social de la educación”, que presenta un breve resumen del recorrido que ha tenido la disciplina desde que se considera autónoma y a la vez anclada en los aportes de sus disciplinas fuente; “Rumbos”, que corresponde a los campos explicativos del microanálisis que se exploran desde la psicología social de la educación y marca la razón como preámbulo al abordaje intrapersonal; “Primer recorrido: lo intrapersonal” muestra los aspectos psicosociales trabajados desde la intimidad del sujeto, para comprender mejor la relación que establece con el otro, afincada en las representaciones, actitudes, motivaciones, características personales y creencias; en

fin, los aspectos que le dan fuerza a la construcción de lo que se es como persona, mediante el proceso personal de interiorización de los sentidos y significados transmitidos o influenciados por el otro significativo (para el caso, por el docente y la institución educativa). Aunque aquí no se agota el tema, sí se pretende generar inquietud y conocimientos concretos respecto a la temática. Por último, en “El camino recorrido” se concluye este primer tema abordado en el espacio académico.

Conceptos y trayectorias de la educación social de la educación

Los fundamentos de la educación social de la educación como disciplina autónoma se remontan a finales de la década del sesenta, no sin antes advertir que, gracias a las investigaciones de científicos de las disciplinas humanas y sociales, se logra la construcción y la integración organizada de un cuerpo de conocimiento (Lewin, Lippit y White, 1939; Ovejero, 1988, citados en Guil, 1989 y en Puertas, s. f.).

Los avances de las disciplinas psicosociológicas en el ámbito educativo se volvieron visibles después de la Segunda Guerra Mundial, cuando aumentaron como resistencia en contra del fascismo y como dispositivo propicio para la enseñanza de hábitos e ideales democráticos con Dewey como su principal exponente; luego se reconocen los aportes de los manuales de Beltrán y otros autores, en 1987; Mayor y otros autores, en 1985; Ausubel, en 1981; Tomlison, en 1984; Woolfolk y McCune, en 1983, y Lesser, en 1981 (Guil, 1989).

La psicología social emerge en el ámbito educativo como un escenario más, para luego instaurarse en él como parte del arsenal necesario para la intervención. A pesar de ello, se resaltan los trabajos de Lewin sobre la interacción ambiente-sujeto y las dinámicas de grupo; Lippit y White, de 1939, en cuanto a liderazgo; el de normas e influencia social, de Sherif, en 1936, los de Asch, en 1952 y 1956; el de Crutchfiel, en 1955; respecto a cooperación y competición, de Sherif y Sherif, en 1953; acerca de personalidad autoritaria, de Adorno, en 1950, y el de dogmatismo, de Rokeach, en 1960 (Guil, 1989).

La aparición de la sociología de la educación complejiza aún más el desarrollo de la disciplina, al establecer una diferenciación en el abordaje de lo social en el ámbito educativo y dividirlo en campos macro y micro (Mayor et al., 1986 citado en Guil, 1989).

Los aspectos macro, más asociados con lo social, serán los encargados de los fines y contenidos sociales de la educación, la estratificación social, la igualdad de oportunidades, la política y el cambio social (Quintana, 1980, citado en Guil, 1989; Puertas, s. f.). Los aspectos micro, ligados a aspectos psicológicos, serán los encargados del

análisis de las relaciones interpersonales, discriminados en cuatro ámbitos explicativos, similares a los planteados por Doise (1983):

- Interindividual: percepción, motivación, actitudes y aprendizaje social, en el ámbito individual en relación con el otro.
- Grupal: cohesión grupal, redes formales e informales de comunicación, liderazgo, determinantes del aula, conflictos grupales y dinámicas de grupos, entre otros.
- Organizacional: aborda los conflictos en la institución educativa y el malestar de los docentes en este escenario.
- Comunitario: una mirada al contexto o escenario educativo ampliado y los actores que intervienen; abarca la atención sanitaria, la familia y el bienestar psico-social, entre otros.

En una institución educativa, continuar separando la psicología social de la educación lleva a olvidar que los fenómenos que ocurren en este contexto son interdependientes o, mejor, multidimensionales, por lo que desconocer uno de ellos dejaría coja cualquier investigación al respecto; no se pueden aislar, porque ocurren en el campo natural y no en un laboratorio. Por eso, se sugiere considerar su abordaje desde una visión caleidoscópica del fenómeno educativo, ya que no hay una acción pura ni metas puras en la acción social, y el proceso educativo es una acción social.

Para Susana Puertas (s. f.), desde una perspectiva psicológica, los campos de análisis de la realidad ya expuestos apuntan a unos temas de estudio relacionados con los procesos psicosociales básicos (percepción social, atribución de causalidad e identidad social), la priorización de la interacción social y la estructuración de la personalidad con dos grandes áreas: el conflicto sociocognitivo basado en la investigaciones de Doise (1983) y el equipo de Ginebra, y el aprendizaje cooperativo, estudiado por diversos autores.

De hecho, no se puede observar el proceso educativo exclusivamente ligado al ámbito escolar, ya que este fenómeno de enseñanza-aprendizaje es extrapolable a toda interacción entre el sujeto y el mundo que le rodea con todo lo que en él se presenta; por eso, el estudio psicosocial del mismo es clave para comprender el tipo de sociedad que se construye en esta interacción.

Rumbos

A fin de abordar las dinámicas individuales y las de naturaleza más global, se emplea la subdivisión de los tipos de estudio de las psicologías propuesta por Doise (1983),

no sin antes advertir que su planteamiento transita entre el enfoque humanista y el histórico cultural, que rompe con los elementos utilitarios y domesticadores:

1. **Intraindividual:** se abordarán las experiencias sociales relacionadas con procesos en los cuales los individuos organizan, evalúan y se comportan con base en su percepción e interpretación de la realidad. La mirada de los procesos que ocurren en el ámbito intrapsíquico se conocen por las verbalizaciones o expresiones no verbales, por lo que su abordaje desde la psicología científica se realiza con métodos cuantitativos que recogen y validan los resultados. Una de las maneras consiste en mediciones de ritmo cardíaco, respiración o respuestas motoras frente a determinados estímulos. También pueden observarse las manifestaciones de las ideas, cómo se las expresa en el lenguaje, microexpresiones, la ideación de pensamientos y los elementos o efectos de la memoria, es decir, el proceso cognitivo. Esto se hace de manera sistemática, para conocer el fenómeno educativo que se pretende analizar. La razón de ser de su enseñanza corresponde a la necesidad de que el docente o profesional interesado en la Especialización en Psicología Educativa conozca el desarrollo evolutivo, cognitivo y social, como pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Interindividual:** son los procesos que se desarrollan en una situación dada, mayoritariamente apoyados en la teoría de juegos, las tensiones y los conflictos que se presentan entre individuos, contemplados a partir del contexto en donde se presenta la interacción. Para este tipo de proceso el modelo es relacional, ya que lo central es su conjunción con otros. Se pretende que el especialista identifique la influencia de la comunicación verbal y no verbal en la interacción con el estudiante.
3. **Intergrupales:** son procesos que se desarrollan a partir de las teorías de Kelley (1967), Jones y Davis (1965) y Jones y Nisbett (1972) (citados en Hogg y Vaughan, 2010). La atención se enfoca en las atribuciones y la posición del observador frente a las intenciones del actor y la importancia del entorno que observa. Se diferencia del plano interindividual porque no se centra en las dinámicas de las relaciones, sino en la interpretación que de ellas hace el individuo y se distingue del intraindividual porque resalta lo que percibe sobre lo que experimenta. Permite comprender el fenómeno grupal a partir de la relación que tiene este en un contexto histórico cultural y social dado, en un tiempo y espacio determinados, ya que responde a una cultura y un comportamiento colectivo referenciado por las normas y creencias que tiene el grupo. Las investigaciones son de tipo fáctico, basadas en elementos cualitativos y críticos, al observar los procesos de adoctrinamiento y control social. Otra arista de este campo es el descubrimiento

del otro y su rol o grupo de pertenencia. Desde esta perspectiva, los participantes en el módulo podrán resignificar las dinámicas de cooperación y competencia de los grupos escolares.

4. Ideológico: estos procesos se desarrollan a partir de las creencias, las normas, los órdenes establecidos y las representaciones sociales. Su soporte teórico se encuentra en las investigaciones de Lerner (1980) y de Milgram (1963), que implican la legitimación de valores sociales por parte del individuo; por tanto, representan “universales” que paradójicamente encierran la diferenciación del otro que piensa y la discriminación social. Desde este campo se observan los elementos culturales masivos, la cosmovisión de una comunidad y su influencia en una sociedad, que impactan en los juicios morales y esquemas de pensamiento de un grupo humano. Aquí cobran fuerza las construcciones simbólicas, semánticas y axiológicas de una comunidad, según los discursos dominantes. Se espera incrementar el sentido crítico-reflexivo de los especialistas, en tanto les permita darles sentido a los elementos centrales de la cultura y la comunidad.

En el ámbito de la educación, Seidmann y Prado (2012, citado en Barreiro, 2012) consideran que el objeto de la psicología social de la educación está conformado por “los procesos simbólicos que tienen lugar en los procesos educativos” (p. 325), que enmarcan y determinan las relaciones enseñanza-aprendizaje escolar y forman parte de la cotidianidad del ámbito escolar, en donde los sujetos de la educación son los alumnos, los docentes, las directivas y la comunidad, con normas, objetivos y condiciones de trabajo. Asimismo, estas investigadoras proponen como temáticas centrales de esta disciplina: las representaciones sociales, la identidad docente, la articulación entre la psicología social y la psicología del desarrollo, y una metodología para el estudio de los fenómenos.

Las contribuciones fundamentales de la psicología social en la comprensión de los procesos de aprendizaje son, por una parte, develar las identidades sociales de los alumnos, que se desarrollan en el aula y, por otra, haber posicionado a los sujetos de la educación en relación con el contexto histórico y social constituido por sistemas de significantes que los anteceden y forman parte de la memoria colectiva del grupo de pertenencia.

El espacio académico privilegia los campos de explicación intrapersonal, interpersonal, grupal y cultural, a fin de captar las aristas que comprende el transcurso del individuo en un entorno académico que es permeado por otros escenarios que ocupan el mismo espacio-tiempo de la cotidianidad del actor educativo.

Primer recorrido: lo intrapersonal

Un punto de partida: percepción social y cognición

La percepción es un primer paso para cualquier experiencia psicológica, así como una capacidad que resulta decisiva en la cognición y conducta humana. En palabras de Travieso y Blanco (1999, citado en Myers, 2003), “el tipo de estructura psicológica de la percepción propuesta va a depender del tipo de concepción teórica sobre la naturaleza humana que se ponga en juego” (p. 630). Así, por ejemplo, para los empiristas George Berkeley (1709/1980) y William James (1945) en sus análisis del aprendizaje en el niño, la percepción está ligada a la experiencia captada de su entorno. Los exponentes de la Gestalt, Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler, aportaron la percepción de la información como un todo, que se interpreta por leyes de agrupación. El enfoque conductual prestó atención a los estímulos externos percibidos por los sentidos; la psicofísica, representada por Weber Fechner, se centró en la medición de los estímulos, pero no fue sino con el enfoque cognitivo que se trascendió el estímulo, para investigar acerca de los procesos subyacentes en la percepción. Los exponentes del enfoque de procesamiento de información evidenciaron la relación entre la percepción y los procesos atencionales y memorísticos; el enfoque computacional destacó la percepción como un sistema en interacción. Los psicoanalistas entendieron la percepción como parte de un mecanismo de defensa subjetiva frente al exterior del mundo inconsciente, donde la percepción siempre era incompleta (Benot, 2012). En conclusión, muchos de estos enfoques resultan contradictorios, pero algunos parecen complementarse para conformar un conocimiento más amplio del proceso perceptual.

Un postulado interesante es el concepto de percepción pura (abajo-arriba) de Fernández (s. f.), según el cual esta surge sin que intervenga un esfuerzo consciente, pues se presenta como “un conocimiento implantado evolutivamente en el sistema nervioso” (p. 4), por ejemplo, percibimos calor cuando nos acercamos a una superficie caliente.

Una postura contraria es la encontrada en los enfoques histórico-culturales (Vigotsky), cognitivo, Gestalt y psicoanalítico, denominado procesamiento arriba-abajo o dirigido por conceptos. Se basa en la experiencia, la motivación y la expectativa que se tiene al momento de interpretar un estímulo, es decir, en su carácter subjetivo o, como dice Gómez Tornay (1999), la percepción es “activa y constructiva” (p. 66) y, por lo tanto, nunca será verdaderamente objetiva. De esta manera, el proceso perceptual en los seres humanos es el mismo ante una cosa, un animal o una persona, en tanto requiere organización, selectividad y tiene un carácter subjetivo; implica un primer

momento o contacto con los sentidos, que brinda una experiencia sensorial que, con el paso del tiempo, se aprehende. Aquí entran en juego:

1. La causalidad atribuida a las personas, como agentes que pueden o no manipular la información de acuerdo con su conveniencia.
2. El perceptor, quien formula inferencias frente a sentimientos y actitudes del otro con base en su experiencia o sus estereotipos.
3. La interacción entre las personas, que es dinámica, con expectativas y motivaciones de todas las partes.
4. La complejidad de la interacción humana está dada por los atributos no observables que se presentan en la dinámica social y la variabilidad del comportamiento y de las actitudes humanas.

Ahora bien, el proceso mediante el cual se forman estas impresiones se basa en la apariencia, las claves verbales y la conducta manifiesta, que son interpretadas por el perceptor de acuerdo con la información, las experiencias o la situación dada que se conjugan para percibirla en términos de agrado o desagrado. En algunas ocasiones, la interpretación depende de la accesibilidad a la representación cognitiva, es decir, la facilidad y la rapidez con las que llega a la mente para influenciar la conducta o respuesta.

Las expectativas también son factores que influyen en la interacción entre las personas y se definen como los pensamientos que anticipan un determinado resultado; por ejemplo, en el estudio de Kelley, de 1950, “los estudiantes a quienes se les había anticipado que un profesor invitado era ‘cálido’, lo evaluaron como más considerado, sociable y con sentido del humor, que a los compañeros a quienes se les había anticipado que el profesor era ‘frío” (Smith y Mackie, 1995, citado en Barra, 1998).

En este orden de ideas, tanto lo que vemos como lo que queremos ver influyen la percepción; por esta razón, el solo hecho de tener una meta puede hacerla accesible o el estado de ánimo positivo o negativo va a tener un impacto en la interpretación de una situación o conducta, de igual manera que los factores situacionales.

El priming o la preactivación aumenta la probabilidad de una respuesta frente a determinada persona, debido a la activación reciente de la conducta con otra persona (Páez, Marqués e Insúa, 1994; Smith y Mackie, 1995, citado en Barra, 1998) o cuando tenemos información previa sobre una persona (Baron y Byrne, 1984); también puede haber una accesibilidad crónica cuando ocurre por días, meses e incluso años, es decir, cuando se usan los mismos parámetros para interpretar la conducta de otros (Páez et al., 1994).

La percepción social conlleva la formación de una impresión global de las personas, al interactuar con los otros, que suele partir de una primera impresión que se convierte en consistente. La investigación de Asch (1946), denominada “efecto de primicia”, que proponía las primeras impresiones como información a la cual se le brinda mayor atención, es evidencia de ello.

A esta complejidad en el fenómeno de la percepción social se añade la fiabilidad de la fuente de información, la ponderación que se hace de la información negativa sobre la positiva, la tendencia a fijarnos en la información atípica o extrema, “el conocimiento previo para recopilar e interpretar los estímulos que nuestros sentidos registran” (Martlin, 2002, citado en Hernández, 2012, p. 32) se suma la interpretación de la conducta del otro, la búsqueda por comprender las causas de su actitud o comportamiento, es decir, las atribuciones que hacemos de los otros o de la propia conducta.

Los principales exponentes en el tema de las atribuciones, son: i) Heider (1958), quien introduce las causas internas o personales —cuando son provocadas por el actor— y externas —cuando se producen como reacción a una causa ambiental o externa—; ii) Weiner (1986) atribuye a los resultados el concepto de éxito o fracaso basado en causas internas —capacidad, esfuerzo y estado de ánimo— y externas —dificultad de la tarea, azar o influencia de otros—, introdujo los conceptos de estabilidad —causas que tienen un carácter permanente—, inestabilidad —causas que tienen un carácter transitorio— y controlabilidad —causas bajo el control del individuo o que escapan a este— y determinó cuatro causas básicas que incorporó a los anteriores conceptos, así (Tabla 2):

Tabla 2. Causas básicas en el tema de atribuciones

Atribución	Causa	Estabilidad-inestabilidad	Controlabilidad-incontrolabilidad
Capacidad	Interna	Estable	Incontrolable
Esfuerzo	Interna	Inestable	Controlable
Dificultad de la tarea	Externa	Estable	Incontrolable
Suerte	Externa	Inestable	Incontrolable




Nota: elaboración propia.

Otra teoría de la atribución fue planteada por Jones y Davis (1965, citado en Baron y Byrne, 1984) y se denomina “de la inferencia correspondiente”. Se interesan por la forma como decidimos, con base en las acciones manifestadas de los otros y las clasifican en disposicionales o personales y situacionales. Una persona enfrenta cotidianamente experiencias en las cuales no siempre puede obrar conforme a su preferencia o disposición personal, sino que debe acogerse a reglas, normas o patrones sociales (principio de deseabilidad social); las inferencias de una conducta que refleja

sus rasgos estables se presentan solo cuando ocurre por elección, cuando se producen efectos distintivos o cuando la deseabilidad social es baja (Baron y Byrne, 1984).

El modelo de covariación de Kelley (1967, citado en Baron y Byrne, 1984) propone tres categorías de posibles causas para un evento social: algo acerca del actor (docente), algo sobre el estímulo de la conducta (estudiante) o algo acerca de la circunstancia. Para decidir el tipo de atribución causal que se hace, la persona busca posibles causas que covaríen de una forma única con el evento. A continuación se expone un ejemplo acerca de cómo evaluar la información (Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de cómo evaluar la información desde modelo de covariación

Categoría	Definición	Ejemplo
 Distintividad	Grado en el que el actor reacciona de la misma manera a otros estímulos o eventos.	El docente elogia a otras personas.
 Consenso	Grado en el cual otras personas reaccionan al mismo estímulo o evento en la misma forma que el actor.	Si otras personas elogian al estudiante X.
 Consistencia	Grado en el cual el actor reacciona al estímulo o evento de la misma manera en otras ocasiones similares.	El docente elogia al estudiante X bajo otras circunstancias.

Nota: elaboración propia.

De conformidad con el ejemplo se puede ilustrar cada una de las tres dimensiones como se puede ver en la Tabla 4.

Sin embargo, la complejidad del comportamiento y de la dinámica humana limita el análisis descrito por Kelley a dos circunstancias: cuando las personas enfrentan lo inesperado y cuando enfrentan eventos o resultados desagradables (Baron y Byrne, 1984). De allí se puede afirmar que las teorías son complementarias o que permiten

Tabla 4. Ejemplos de dimensiones en modelo de covariación

Distintividad	Consenso	Consistencia	Atribución
Alta. El docente no elogia a nadie más.	Alto. Todos elogian al estudiante X.	Alta. El docente elogia a este estudiante X casi siempre.	Estímulo.
Baja. El docente elogia a casi todos los estudiantes o personas.	Bajo. Casi nadie elogia al estudiante X.	Baja. El docente no elogia a ese estudiante habitualmente.	Persona.
Alta. El docente elogia al estudiante X cuando llega temprano y solo a este estudiante.	Bajo. Solo en la feria de la ciencia los docentes elogian al estudiante X.	Baja. El docente elogia al estudiante X solo en las actividades en el aula.	Circunstancia.

Nota: elaboración propia.

ver las atribuciones desde diferentes aristas; es así como la teoría de la inferencia correspondiente tiene un marco de explicación desde la intencionalidad de la conducta, mientras que la teoría disposicional apunta a dejar en evidencia los rasgos característicos del sujeto observado. Por su parte, el modelo de covariación se aplica a reacciones y se puede determinar el factor causal (Sabini, 1992).

Estas teorías constituyen un modelo normativo, pero en la cotidianidad los individuos hacen atribuciones que se “desvían”; por eso, se han adelantado estudios que identifican los sesgos atribucionales o el error fundamental de la atribución, tales como:

1. Las diferencias actor-observador: Jones y Nisbett (1971) postularon que existe la tendencia de atribuir la propia conducta a causas externas y la conducta de otros a causas internas. Esta asimetría responde a factores: i) informativos, es decir, cuánto se sabe de la causa de la respuesta; ii) perceptivos, o sea, la manera en que atrae una conducta, y iii) motivacionales, que corresponde al grado en el que se asume la responsabilidad de las consecuencias de la conducta.
2. Sesgo a favor de uno mismo: tendencia a atribuir los resultados positivos propios a causas internas y los negativos a causas externas. Se divide en dos categorías: i) cognitiva o forma como se procesa la información, y ii) motivacional, cuya función es proteger la autoestima y buscar la aprobación social (Sabini, 1992; Baron y Byrne, 1992; Echebarria, 1994, citados en Barra, 1998). Este sesgo también ocurre cuando se explica la conducta de una persona vinculada al observador (Acuri, 1988, citado en Barra, 1998).
3. Falso consenso o sesgo egocéntrico: tendencia a sobreestimar el grado en que las propias expectativas y los juicios son compartidos por las personas; ocurre cuando se olvida la distinción entre cualidades de los objetos y evaluaciones —lo que Jones y Nisbett (1971) llaman realismo ingenuo—. También se presenta cuando la persona tiende a confundir su reacción con la reacción de otros frente a la

misma situación y, en especial, cuando se tiende a asociarse con personas con actitudes similares a las propias y esa evidencia de consenso se generaliza al resto de las personas, aunque en realidad se debe a una exposición selectiva.

Por otra parte, la intuición (visión atenta) o experiencia perceptiva sensible de la realidad física (Pinillos, 1982, citado en Rivas, 2008) forma parte de un modo de conocimiento directo e inmediato, que se presenta durante el proceso de aprendizaje cuando el aprendiz presta atención al objeto intencionalmente mostrado por el docente en un momento preciso del espacio académico; en ese instante, el estudiante encuentra anclajes cognitivos y núcleos de interés superiores, apoyado en la imagen visual con un contenido simbólico y una información espacial, la cual facilita la relación causal.

En educación, las intuiciones primarias (aprendizaje implícito) —o aquellas que se van generando desde la infancia de modo natural y espontáneo a lo largo de las experiencias cotidianas— constituyen la base de las intuiciones secundarias que se producen en el aprendizaje explícito y sistemático; sin embargo, se albergan en los estudiantes creencias incompletas o concepciones erróneas durante el proceso, que requieren la intervención diagnóstica y un cambio conceptual por parte del profesor. Por eso, la guía docente implica observar, motivar y potenciar al estudiante, así como prestar cuidadosa atención a la selección de objetos y sus aspectos, de instrumentos audiovisuales y tecnológicos y de un lenguaje verbal y no verbal preciso. Esto, debido a que la percepción es un proceso cognitivo básico en la cotidianidad de la escuela, fundamento de conceptos y procesos superiores para la adquisición del conocimiento y desarrollo social.

La complejidad de la percepción de la realidad física y social, la de personas y sus comportamientos y la de fenómenos como el estereotipo, el prejuicio y los efectos de la influencia o presión de grupos, son aspectos que se enfatizan en este apartado, a fin de brindar los conocimientos que permitan un acercamiento a un mejor abordaje de lo social en el ámbito educativo.

La primera estación: actitudes

Las actitudes son otro tema aportado por la psicología social que tiene gran interés en el ámbito educativo, debido a su potencial para predecir conductas y para enfrentar una relación de conflicto, ya que “moldean tanto nuestras percepciones sociales como nuestra conducta social” (Baron y Byrne, 1984, p. 129). Según Sabini (1992), tienen tres funciones principales:

1. Son centrales en la definición y mantenimiento de los grupos.
2. Ayudan a establecer la identidad y el concepto de sí mismo.

3. Guían el pensamiento y la conducta.

Rodríguez (1987, citado en Barra, 1998) define la actitud como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (pp. 337-338).

Por su parte, Sabini (1992) afirma que “las actitudes son vistas simplemente como evaluaciones de objetos” (p. 612); Baron y Byrne (1984) las conciben como “evaluaciones de diversos objetos que están almacenados en la memoria” (p. 129); para Smith y Mackie (1995, citado en Barra, 1998), son “cualquier representación cognitiva que resume nuestra evaluación de un objeto actitudinal” (p. 266), por lo que pueden ser favorables, desfavorables o neutras y tienen una dirección positiva, neutral o negativa y un efecto de intensidad débil o fuerte.

Ahora bien, en el momento de evaluar un objeto actitudinal, existen mecanismos que ayudan a evitar o resolver los problemas de información inconsistente:

1. Información unilateral: se evita interactuando con personas que comparten la cosmovisión o al lograr que la impresión inicial prevalezca en futuras interacciones.
2. Ponderación de la información: se focalizan los aspectos más significativos ya sean cognitivos, afectivos o comportamentales.
3. Accesibilidad de la información: la información más accesible tiende a tener un efecto mayor en los juicios actitudinales (Smith y Mackie, 1995, citado en Barra, 1998).

Una vez se conforman, las actitudes forman parte de nuestra representación cognitiva frente a ese objeto; además, si es repetidamente activada, el vínculo es mayor y la actitud se presenta de manera automática. Este proceso de aprendizaje social ha sido interpretado desde el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y modelado; no obstante, se acepta también la influencia genética en algunos tipos de actitudes, con base en la evidencia obtenida en investigaciones con gemelos idénticos.

Un punto de tensión entre los investigadores de la psicología social ha sido la relación actitud-conducta para predecir conductas. Tal vez el modelo que mejor describe este interés es el de la acción razonada, de Fishbein y Ajzen (1990, citado en Sabini, 1992), el cual se focaliza en la relación entre creencia, actitud, intención y conducta; está basado en: i) el supuesto de que los seres humanos son racionales y, por tanto, emplean procesos sistemáticos de información; ii) que la conducta está determinada por una

creencia subyacente, y iii) que estas variables se pueden medir al mismo tiempo para determinar la estabilidad de la conducta.

De igual manera, en atención al principio de expectativa-valor, la actitud hacia una conducta está en función de la estimación de las consecuencias y su correspondiente evaluación por parte del individuo y, a su vez están en función de las creencias predominantes; a ello se adiciona la norma subjetiva o deber ser del comportamiento subjetivado y su motivación correspondiente e incluye las diferencias individuales y culturales. Sin embargo, Sabini (1992) advirtió algunos límites de este modelo, como la predicción de conductas asociadas con hábitos que, en ocasiones, predominan sobre la razón, conductas con predominio emocional o cogniciones de incapacidad o concepciones morales disonantes de lo que se espera que haga la persona, entre otras.

Según Katz (1971, citado en Sabini, 1992), las actitudes desempeñan cuatro funciones principales:

1. Función instrumental, adaptativa o utilitaria, pues son el medio para alcanzar una meta deseada o evitar una situación no deseada.
2. Función egodefensiva, porque protegen al individuo ante conflictos emocionales o cuando está en riesgo la imagen de sí mismo.
3. Función expresiva de valores, ya que permite expresar positivamente los valores y ayuda a fortalecer la identidad y la imagen de sí mismo.
4. Función de conocimiento, puesto que son las normas o los marcos de referencia que se usan para comprender el mundo.

A estas funciones planteadas por Katz se adicionan las propuestas por Baron y Byrne (1984): i) función del conocimiento; ii) autoexpresión o autoidentidad, y iii) función de autoestima. Smith y Mackie (1995, citado en Barra, 1998) destacan la función de evaluación del objeto (conocimiento) y la función de identidad social (expresiva de valores).

Una segunda estación: persuasión e influencia social

La persuasión tendiente a modificar actitudes y conductas es común en el ámbito educativo y, en general, en todos los aspectos de la vida de las personas, ya que permite el control de los otros.

Desde un enfoque tradicional, liderado por Carl Hovland e integrado por Irving Janis, Harold Kelley y Herbert Kelman, los componentes básicos de la comunicación son: la fuente, la estructura y el contenido del mensaje; el medio por el cual se expresaba y la audiencia o el receptor. Se han hecho varias investigaciones que dan

luces y a veces se contradicen frente al tema: Burgoon y Miler, en 1986; Middlebrook, en 1974; Morales, Rebollos y Moya, en 1994; Rodríguez, en 1987, y Raven y Rubin, en 1983 (Barra, 1998; Sabini 1992).

A partir del surgimiento del enfoque cognitivo, la persuasión adquirió otro tinte en la búsqueda por responder por los procesos cognitivos que determinan la persuasión y su procesamiento para modificar en algún grado la conducta del otro o cambiar la actitud (Baron y Byrne, 1984). De allí surgieron dos modelos:

1. El modelo de probabilidad, formulado por Petty y Cacioppo (1986), el cual plantea dos rutas de los mensajes persuasivos. Si los temas son importantes para el receptor, probablemente dedicará más atención y modificará su conducta o actitud cuando los argumentos y las evidencias sean poderosos; esto se conoce como ruta central. Por el contrario, cuando los mensajes son menos trascendentales para la persona, el receptor no hace un esfuerzo cognitivo ni sistemático y emplea claves de la ruta periférica, por ejemplo, cuando se guía por marca, prestigio, atractivo o forma del mensaje (Igartua, 1996, citado en Barra, 1998).

Los factores motivacionales intervienen en el procesamiento sistemático del mensaje persuasivo, así como la capacidad de procesar, comprender y evaluar la información, el conocimiento del tema y la posibilidad de concentrarse en el mensaje. En este punto, Petty y Cacioppo (1986) intentaron explicar la resistencia a la persuasión de individuos altamente motivados, en lo que denominaron “hipótesis de la contra-argumentación anticipatoria”, que ocurre cuando el individuo conoce con anticipación el mensaje persuasivo, lo que hace que su proceso sea reflexivo. En este sentido, se debe considerar la motivación y la capacidad del individuo; por ejemplo, con una alta motivación y una alta capacidad o conocimiento del tema, si este último se considera relevante, se resuelve por vía central; de lo contrario, si hay baja motivación y baja capacidad o conocimiento, se resuelve por vía periférica y con ello se presentará una mayor o menor resistencia al cambio de actitud.

Según Chaiken y Maheswaran, en 1994, y Stroebe y Jonas, en 1996, también se puede presentar una coocurrencia del procesamiento de la ruta central y periférica, por ejemplo, en situaciones en las que hay mayor relevancia personal para el receptor, pero los mensajes aducidos son ambiguos (Barra, 1998).

2. El modelo heurístico-sistemático contempla dos caminos: el sistemático, que funciona mediante una cuidadosa evaluación logarítmica de la información y evidencias, y el heurístico, que responde a reglas simples de decisión de los receptores del mensaje para juzgar su validez (Chaiken, 1980; Tesser y Shaffer, 1990; Eagly, 1992,

Morales y otros, 1994; Pratkanis y Aronson 1994; Smith y Mackie, 1995; Stroebe y Jonas, 1996; Igartua, 1996, citados en Barra, 1998).

Festinger y Maccoby (1964, citado en Barra, 1998) investigaron el uso de una distracción para potenciar el poder del mensaje persuasivo y lograr que un asunto importante pase a ser analizado por la ruta periférica. También se puede presentar el llamado efecto adormecido, que sucede cuando el mensaje proviene de una fuente creíble, aunque otros investigadores encontraron una relación opuesta.

Por su parte, Petty y Cacioppo (1986) plantearon la hipótesis de la interrupción del pensamiento, según la cual un mensaje débil es fortalecido mediante un distractor; por el contrario, al introducir la distracción en un mensaje con argumentos sólidos, se produce una disminución en la persuasión. Butter (1986, citado en Barra, 1998) presenta el metaanálisis, que sostiene que las distracciones son relevantes para la comunicación y la persuasión cuando están basadas en la credibilidad de la fuente.

La repetición, por otro lado, permite una mayor elaboración cognitiva y, por tanto, mejora el proceso persuasivo, aunque un exceso causará cansancio y disminuirá su impacto (Petty y Cacioppo, 1986; Lippa, 1994; Taylor et al., 1994, citados en Barra, 1998).

No se puede dejar de lado la influencia del estado de ánimo en el proceso persuasivo. Breckker (1993, citado en Barra, 1998) encuentra el rastro de esta influencia en el condicionamiento clásico de las actitudes y considera que actúa como un simple indicador periférico.

Según Biener (1988, citado en Barra, 1998), la influencia social es el resultado de la interacción en la que una persona cambia algún aspecto de su conducta en la dirección de la intención de la otra. La influencia implica una respuesta, mientras el poder hace referencia al medio para obtenerlo.

La influencia social se manifiesta en cambios en las creencias, actitudes, conductas o emociones de una persona (denominada objeto), provocados por otra persona (denominada agente). Raven y Rubin (1983, citado en Barra, 1998) aportan adicionalmente los siguientes conceptos relacionados con la influencia social: i) dependencia social, que es el grado en que el cambio producido depende del agente que lo indujo; ii) vigilancia, que es el grado en que el agente necesita observar al objeto de influencia para asegurarse de que el cambio sea real y se mantenga; iii) influencia positiva, que ocurre cuando el cambio es provocado por el agente, y iv) influencia negativa, cuando el resultado es opuesto a la intención del agente.

En estudios de French y Raven (1959, citado en Barra, 1998) se describen cinco tipos de poder que denominaron bases del poder social:

1. De recompensa, caracterizado por ser altamente dependiente del agente de influencia, que emplea el poder de recompensa para mantener el cambio (dinero, nota, etc.).
2. Coercitivo, cuando cimienta su influencia en la capacidad del agente de castigar al objeto influenciado (palmada, multa, arresto, retiro).
3. Legítimo, que surge de los valores internalizados en un objeto que le señala un agente que tiene derecho a influenciarlo o que está obligado a hacerlo (por edad, dignidad o gobierno).
4. Referente, cuando la persona se identifica con el agente, por percibir alguna identificación con él (por seguir a un artista).
5. Experto, si el objeto atribuye al agente conocimientos, capacidad o experiencia superiores en un tema (en asesorías).

Luego, en 1965, Raven incorpora el de información, como un sexto elemento, factor crítico debido a la independencia derivada de la capacidad del agente de proporcionar información al individuo que argumente de manera convincente, pero que luego en el receptor llega a ser independiente del agente. Por ejemplo, un profesor explica un tema, hasta que el receptor se apropia de él y ya no requiere del agente.

A continuación, se presenta un ejercicio en el que se observa cómo se emplean los seis tipos de poder (Tabla 5).

Tabla 5. Ejercicios de verbalización por tipos de poder

Verbalización	Tipo de poder
“Como su profesor, yo preferiría que empleara el modelo que diseñé”.	Legitimidad
“Si usted llega a tiempo todos los días a la clase, obtendrá 5 puntos adicionales en el corte”.	De recompensa
“Hemos presentado en varios eventos académicos este tema, que está en furor; ¿por qué no lo lee usted?”.	Información
“Por lo que veo, somos de la misma universidad; ¿por qué no hacemos juntos el trabajo?”.	De referencia
“Los estudiantes que no entreguen el reporte de laboratorio, no podrán ir a la salida pedagógica”.	Coercitivo
“Llevo doce años de experiencia en el campo de aplicación de las ciencias aplicadas y puedo asumir la cátedra. ¿Por qué no la toma usted?”.	Experto

Nota: elaboración propia.

La influencia social conlleva efectos secundarios, pues frente a nuevas percepciones de la situación, la persona continúa replicando la misma respuesta; también se puede afectar la percepción del agente de influencia en los casos de poder coercitivo o de recompensa y otro efecto posible es la reducción de inconsistencia o disonancia.

Otro aspecto a revisar en el tema de la influencia social está relacionado con el control, a partir de los siguientes conceptos:

1. Conformidad: aceptación de comportarse de determinada forma por la presión sentida. Se observa en el estudio de Asch (1946), en el cual se comprueba que una persona puede cambiar su opinión cuando piensa que las otras personas tienen otra respuesta. Asch encontró un 58 % de personas conformistas, frente a un 75 % encontrado por Baron y Byrne (2005). Según ambos estudios, existen factores que modifican el grado de conformidad y son:
 - ◆ Tamaño del grupo, de una mayoría unánime.
 - ◆ Cohesión o grado de atracción hacia el grupo.
 - ◆ Unanimidad, que es clave, ya que un solo miembro disidente puede hacer la diferencia. Ello condujo a Allen y Levine a considerar tres condiciones: i) consenso; ii) apoyo social y real de un miembro del grupo, y iii) disidente extremo (Wrightsmán y Deaux, 1981, citado en Baron y Byrne, 1994).
 - ◆ El grado de implicación del individuo con una determinada posición (Pérez, 1994).

La conformidad fue categorizada por Deutsch y Gerard (1972, citado en Baron y Byrne, 1995) con base en las necesidades de los seres humanos de estar en lo correcto o el deseo de ser aceptado. Se categorizó en influencia informativa e influencia normativa. De igual forma, la conformidad varía en función de las características de personalidad, sexo, roles sociales y pertenencia cultural.

2. Consentimiento: proceso de persuasión que busca que la persona acceda a un determinado requerimiento. Resulta de varios procedimientos como: i) congraciamiento: buscar la aceptación del otro; ii) tácticas dirigidas al objeto, mediante la inducción de sentimientos positivos al objeto; iii) autorrealce: el agente destaca su atractivo personal, y iv) autodepreciación: el agente proporciona información negativa de sí mismo a fin de promover una falsa modestia. Para lograrlo, se pueden emplear varios procedimientos:
 - ◆ De pie en la puerta: se pide algo trivial y luego se formula el verdadero requerimiento (por ejemplo, muestras gratis).
 - ◆ De puerta en la cara: se hacen varios requerimientos, que van de uno grande al más pequeño o de interés.
 - ◆ Técnica “eso no es todo”: se ofrecen descuentos especiales o beneficios extra.

- ◆ De la bola baja: una vez el cliente ha aceptado comprar un producto debido a su precio, aparecen costos agregados o se consulta con el jefe, quien no acepta la rebaja prometida.
3. Obediencia: el objeto o individuo sigue las órdenes del agente porque está revestido de autoridad (padres, profesores, jefes). Las más sobresaliente en este campo son las investigaciones de Milgram (1965), quien llevó a un grupo de personas a aplicar supuestas descargas eléctricas a otra persona al dar la respuesta incorrecta, tras explicarle el daño y dolor que conllevaban; a pesar de ello, los objetos obedecieron, aun con grave riesgo para la vida de los actores que simulaban recibir las descargas. Frente a esta situación de obediencia, Milgram investigó también las condiciones que la favorecen o lo que denominó “cercanía psicológica” (p. 329) y encontró que, para el caso, la retroalimentación proveniente de la víctima influía en continuar propinando las descargas, es decir, al alejar la presencia física de quien daba las órdenes, disminuía la obediencia. De igual forma, observó que las personas tendían a obedecer a las figuras de autoridad, en subordinación o con vínculo emocional.

También puede haber resistencia a la obediencia destructiva, en la medida en que el sujeto conozca que la responsabilidad del efecto o daño producido será suya, que se le indique que la sumisión ciega es inapropiada o se generen fisuras en la experticia o motivación de la persona que da la instrucción.

Otro elemento fundamental al estudiar el control dentro de la influencia social es la reacción que tiene el objeto frente a la percepción de pérdida de control:

Reactancia o estado motivacional: el objeto se defiende cuando siente que su libertad está amenazada (Brehm, 1966, citado en Baron y Byrne, 1995).

Desamparo aprendido: el objeto percibe que sus acciones no tienen relación con los resultados que se obtienen. Ocurre si ha estado expuesto a situaciones en los que los resultados no son contingentes con la conducta o por experiencias en las que sus respuestas no tienen efecto en las consecuencias. Esto conlleva a creencias generalizadas que producen un déficit cognitivo-conductual y, por consiguiente, interfiere en el desempeño.

La dependencia autoinducida: una persona considera que los demás lo perciben como incapaz o disminuido.

Desde la perspectiva psicoanalista, existe una influencia de los otros en el desarrollo del yo social, ligado a los roles que se representan tanto en la vida familiar como en la social, a la comparación social de nuestros atributos (raza, sexo, religión, profesión, etc.) y al juicio o a las valoraciones de los demás.

Frente a este último elemento, Cooley (1902) empleó el concepto del “yo especular” para referirse a la “utilización” de los demás como espejo para percibirnos a nosotros mismos, es decir, desde la perspectiva psicodinámica, la percepción tiene como referencia al otro que me observa y al cual yo observo y surge una relación de percibir en el otro aquello que nosotros pensamos, sentimos y creemos. A esto, George Herbert Mead agregó en 1934: “[...] lo que importa para nuestro autoconcepto no es lo que los demás en realidad piensen de nosotros, sino lo que nosotros percibimos que los demás piensan de nosotros” (Myers, 2003, p. 28). Estos conceptos son potentes a la hora de pensar en la relación que se establece en el aula, ya que en la correlación docente-estudiante actúa el yo especular: el maestro percibe un reflejo de sí mismo en sus alumnos y, de igual forma, el concepto que transmita el docente a cada niño sobre él mismo va a consolidar su autoimagen.

El otro aspecto de esta perspectiva es el yo frente a una cultura que describe como individualista o colectivista. El individualismo es un rasgo prevalente en las culturas occidentales y el colectivismo, de las culturas originarias de Asia, África, América Central y América del Sur, en donde se encuentran como estudiosos del tema a Shinobu Kitayama y Hazel Markus (1995, citado en Myers, 2003), quienes identifican al “yo interdependiente” cuando se presenta un mayor sentido de pertenencia a un grupo. Para las culturas colectivistas, las redes sociales ayudan a definir quién se es y el clan familiar es más unido. Todo ello es crucial a la hora de observar el tipo de cultura que se moldea en la interacción en el aula.

Desde esta perspectiva, la autoestima o la valoración personal surge cuando se compara el yo real con el yo ideal, los patrones sociales y las expectativas que se han formado y el grado de desempeño con el entorno. Susan Harter considera que la autoestima proviene de cuán competente se siente la persona en diversos aspectos de su vida y cuánto apoyo recibe de los demás, así que su fortalecimiento es una tarea ineludible en el proceso educativo (Myers, 2003).

Un aspecto importante en esta postura es la identificación de las reacciones psicológicas en los encuentros interpersonales entre dos culturas, estudiados por McEntee (1998, citado en Myers, 2003). Puede ocurrir: i) el rechazo de la cultura de origen y la aceptación de la cultura anfitriona y así se pierde la identidad étnica; ii) rechazo de la cultura anfitriona y defensa de la propia, que genera conflictos entre culturas; iii) vacilación entre las culturas, pues generalmente se abandonan las culturas de origen y se crea una nueva, y iv) integración de ambas culturas, si se aprenden los valores de ambas y se toma lo mejor de ellas. Esto ocurren en las aulas por las procedencias de diferentes regiones e incluso países de los estudiantes y los choques culturales.

Todos estos elementos de la influencia social se van incorporando a la personalidad y en ese proceso se pueden distinguir los siguientes fenómenos:

1. Efecto halo: es la tendencia a confirmar la primera impresión que tomamos de alguien o a elaborar una idea de alguien que aún no conocemos, mediante una referencia de alguien o creencia por su etnia, raza, condición, etc.
2. Analogía proyectiva: dos personas que se parecen en un aspecto son percibidas parecidas en otros aún no verificados.
3. Estereotipos: tendencia a percibir a una persona con base en los atributos pertenecientes a una categoría o un grupo social.

Llegada del primer recorrido: estereotipo, prejuicio y discriminación

El prejuicio es una actitud combinada con inclinaciones para actuar y creencias negativas hacia un grupo o hacia sus miembros (Ashmore, 1970; Addison-Wesley, 1993, citados en Myers, 2003); estas evaluaciones pueden originarse a partir de asociaciones emocionales o de la necesidad de justificar el comportamiento o la creencia (Brigham, 1971, citado en Myers, 2003).

Los estereotipos, según Gaertner (1973, citado en Montes, 2008), son un conjunto de creencias consensuadas sobre las características de un grupo particular. Brigham (1971) los considera como “generalizaciones hechas sobre un grupo” (p. xx), es decir, como el componente cognitivo del prejuicio o la característica asociada con una categoría usada por el perceptor para procesar información sobre el grupo o miembro del grupo (Dovidio, Evans y Tyler, 1986, citado en Montes, 2008). Por ejemplo, según la Oficina del alto comisionado de Naciones Unidas (2014), los estereotipos de género afectan los derechos humanos y las libertades fundamentales y son nocivos cuando limitan la capacidad de hombres y mujeres para desarrollar sus facultades personales, cursar una carrera profesional y tomar decisiones acerca de sus vidas y proyectos vitales.

La discriminación es el componente comportamental del prejuicio o su manifestación externa (Simpson y Yinger, 1965, citado en Montes, 2008). Los investigadores sociales mencionan el tratamiento desigual a un sujeto o grupo como consecuencia del prejuicio, es decir, un prejuicio tiene fuerza en la medida en que desemboque en discriminación (Wunthnow, 1982, citado en Montes, 2008). Suele marcar un estatus desigual y una manifestación de poder de un grupo hegemónico sobre otro u otros.

Los estudios de la relación estereotipo-prejuicio-discriminación subyacen a lo largo de la historia en las fases que describe Duckitt (1992, citado en Montes, 2008):

1. Psicología de la “raza”, presente hacia la década del veinte por el interés en el racismo como fenómeno social discriminatorio sustentado en el darwinismo.
2. Prejuicio racial, desde finales de la década del veinte hasta la del treinta. Ocurren fenómenos de reivindicación de los grupos discriminados (movimiento de los negros o sufragio femenino). Se reconoce un problema social y surgen las mediciones de los estereotipos (Katz y Braly, 1933, citado en Montes, 2008).
3. Proceso psicodinámico: a partir de finales de la década del treinta y hasta la del cuarenta. Surgieron las primeras teorías explicativas del prejuicio desde los estudios clínicos y correlacionales.
4. Personalidad autoritaria: comprende la década del cincuenta. Se desarrolló alrededor de la obra de Adorno y Horkheimer (1998), centrada en el prejuicio antisemita, en la personalidad y en las pautas de crianza que predisponen al individuo frente a propaganda prejuiciosa.
5. Cultura y sociedad: entre las décadas del sesenta y setenta. Cambia la perspectiva y el elemento esencial ya no es el individuo que discrimina, sino el grupo y las normas sociales que desarrollan (Jones, 1986, citado en Montes, 2008). Se basa en el supuesto de que existen sociedades más prejuiciosas que otras y su diferencia radica en el proceso de socialización y en el conflicto social. Sherif y Tajfel son sus principales exponentes.
6. Procesos psicológicos: surge en la década del ochenta, con influencia de la revolución cognitiva. Los estudios buscan identificar los mecanismos del pensamiento humano que llevan al estereotipo, al prejuicio y a la discriminación.

Por su parte, Pettigrew y Meertens (1995, citado en Espelt, Javaloy y Cornejo, 2006) identifican tres componentes del racismo sutil:

1. La defensa de los valores tradicionales, con base en la consideración que estos grupos no los respetan.
2. La percepción exagerada de las diferencias culturales (religión, costumbres, lengua y hábitos de higiene, entre otros) y la convicción de que no se tienen actitudes negativas hacia los miembros discriminados, aunque se reconoce que tampoco son positivas.
3. Negación de emociones positivas hacia el exogrupo: no se manifiestan sentimientos negativos, pero no se tienen sentimientos positivos hacia ellos.

La puntuación obtenida en esta escala de racismo clasifica a las personas así (Tabla 6):

Tabla 6. Categorías según escala de racismo

Categoría	Descripción
Fanáticos	Presentan racismo manifiesto y sutil.
Sutiles	Puntuación alta en racismo sutil y baja en racismo manifiesto.
No racistas	Puntuaciones bajas en las dos escalas.
Racistas	Alto nivel de racismo manifiesto y bajo en racismo sutil.

Nota: elaboración propia.

Morales y Moya (1999) explican estas nuevas formas de prejuicio, así:

El manejo de la impresión: se considera que las actitudes prejuiciosas se mantienen, pero no se manifiestan públicamente por el costo social de hacerlo (Dovidio y Fazio, 1992, citado en Montes, 2008). Ello implica manejar las impresiones emitiendo verbalizaciones falsas.

Valores y actitudes: Kinders y Sears (1981, citado en Montes, 2008) trabajaron el racismo simbólico y hallaron que las personas de esta categoría justifican el sentimiento negativo hacia los negros mediante la creencia de que ellos no contribuyen al desarrollo de su país, puesto que no asumen los valores de la sociedad. McConahay (1986, citado en Montes, 2008) supone la coexistencia del rechazo de los planteamientos racistas y a la vez afectos negativos hacia los negros.

Gaertner y Dovidio (1986, citado en Montes, 2008) consideran que las actitudes negativas hacia los negros se desprenden del proceso de socialización y las positivas, solo de una exigencia de valores de justicia e igualdad, y Navas (1997) sostiene que el sentimiento de simpatía se debe al trato injusto que recibieron estos grupos minoritarios.

El prejuicio hacia las mujeres o sexismo ha sido poco estudiado, según Montes y Moya (2002), debido a la complejidad de las relaciones entre hombres y mujeres, pero en general se define como “una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basadas en el sexo biológico, hombres y mujeres” (Expósito, Moya y Glick, 1998, citado en Montes, 2008, p. 11). Al igual que el racismo, este se compone de:

Sexismo tradicional, esta actitud prejuiciosa se basa en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. Según Cameron (1977, citado en Montes, 2008), se apoya en las siguientes creencias: i) un paternalismo dominador, que sostiene a las mujeres como seres débiles e inferiores; ii) las mujeres tienen rasgos inferiores que no permiten que se encargue de puestos de importancia, y iii) las mujeres son peligrosas porque poseen “poder sexual”.

Estas creencias han sido estudiadas por Golberg (1968, citado en Montes, 2008), en lo que se denominó el paradigma de Goldberg, mediante el cual se buscó explicar la discriminación laboral de la mujer; este trabajo también fue abordado desde los estereotipos por Eagly y Mladinic (1994, citado en Montes, 2008). Otro paradigma que surgió fue el de K. Deaux (1976, citado en Montes, 2008), autora que revisó las atribuciones del éxito de una mujer en el trabajo a algo inusual o inesperado o a factores externos como la suerte, mientras su fracaso se arroga a factores estables o disposicionales.

Sexismo moderno: estudiado por Benokraitis y Feagin (1986, citado en Montes, 2008). Presenta una forma encubierta de discriminación hacia las mujeres. Tougas, Brown y Beaton (1995, citado por Montes, 2008) y Joli (1995, citado por Montes, 2008) la denominaron neosexismo y la definieron como “la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres” (p. 13), caracterizada como las normas sociales y la percepción de amenaza a los valores tradicionales, al favorecer las políticas en favor de la igualdad en la mujer. Los tres primeros autores construyeron una escala para evaluarlo tanto en hombres como en mujeres. El sexismo ambivalente añade los sentimientos positivos hacia el grupo de mujeres, con lo cual incorpora los sentimientos ambivalentes entre los negativos y positivos. Glick y Fiske (1996, citado en Montes, 2008) encuentran que se compone de sexismo hostil y sexismo benévolo; ambos tipos tienen su origen en condiciones biológicas, sociales y culturales por las cuales los hombres poseen el control estructural, económico, legal y político y la mujer es el componente reproductivo. Desde allí se configura el concepto del poder diádico, presente en casi todas las sociedades en donde existe una dependencia en la relación de la mujer con el hombre y ella es vista como objeto amoroso, esposa y madre, y el hombre, como el protector.

Colombia es uno de los países de América Latina con la menor representación de las mujeres en la política. En 2015, solo había un 14 % de concejales, un 17 % de diputadas, un 10 % de alcaldesas y un 9 % de gobernadoras (ONU Mujeres Colombia, s. f.). En lo concerniente al empleo:

A pesar de sus altos niveles educativos y su talento, las mujeres experimentan aún condiciones de desigualdad: por un lado, tienen aún brechas en su incorporación al mercado laboral: 20 puntos porcentuales menos que los hombres en participación laboral y 5 puntos porcentuales más de desempleo: tienen una brecha salarial del 18%, dedican el doble del tiempo a la economía del cuidado y aún son muy pocas las que ocupan cargos de dirección en el sector económico y cargos públicos (Agencia Anadolu, 2018).

Estas nuevas formas de discriminación se soportan en la cultura y, por ende, en el tipo de formación diferencial que ocurre en virtud del género, de la raza o de la condición económica. Por ello, es importante fomentar una cultura de respeto por las diferencias y que valore los aspectos comunes que nos hacen iguales.

Para evitar los estereotipos, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Cedaw) estipula:

[...] los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1993, art. 5).

También se fortalece la no discriminación contra la mujer en la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (Convención de Belém do Pará, 1994), en la Constitución Nacional de 1991, por la cual el Estado es el garante de velar por las condiciones de vida e igualdad para los ciudadanos y ciudadanas y por la siguiente normatividad (Tabla 7):

Tabla 7. Normatividad sobre condiciones de vida e igualdad para la ciudadanía

Norma	Descripción
Ley 581 de 2000	Fomenta y efectiviza la participación de las mujeres en los entes decisorios de las ramas gubernamentales.
Ley 1257 de 2008	Busca prevenir, atender y sancionar todo tipo de violencia contra las mujeres.
Ley 1413 de 2010	Ordena la inclusión de la economía del cuidado en el Sistema de cuentas nacionales.
Ley 1496 de 2011	Trata la igualdad salarial.
Ley 1475 de 2011	Dispone acciones afirmativas para la participación política de las mujeres.
Acto Legislativo 02 de 2015	Presenta la constitución de principios de paridad, alternancia y universalidad.
Ley 1761 de 2015	Crea el tipo penal de feminicidio.

Nota: elaboración propia.

La lucha contra este flagelo también ha llevado a la creación de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM) y las Secretarías de Género en 16 de los 32 departamentos; asimismo, se formuló y adoptó una política pública nacional de equidad de género y la incorporación del enfoque de género en el Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (ONU Mujeres, 2018).

La discriminación es frecuente en el contexto educativo, debido a prejuicios frente a procedencia, etnia, género y condición económica y social.

El camino recorrido

Hasta aquí se ha hecho una revisión teórica a partir de los recorridos abordados que, en el marco de la asignatura, permiten al estudiante reflexionar en torno a los planos intra e interpersonal que se observan en la interacción social en el aula y en la escuela. Esto lo llevará a comprender cómo el sujeto social que se forma hoy será el resultado de la interacción, la comunicación y las relaciones de poder que se entablen en el contexto escolar, social y familiar. Por esta razón, tanto la escuela como su currículo son fundamentales a la hora de pensar la sociedad y el planeta que se requieren, ya que es allí donde se configuran subjetividades y maneras de percibir el mundo o, como Gimeno y Pérez (1992) afirman:

[...] el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida académica compleja y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Esta va induciendo una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en ese mundo del trabajo o en la vida pública (p. 22).

En la comunicación cotidiana, ese lenguaje transmite los significados de una ideología dominante en la que las relaciones de clase, como lo menciona Bernstein (1994), generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas de dominación y categorías de culturas dominantes que puede conllevar actitudes prejuiciosas, desigualdades sociales en cuanto a género, raza, clase social; por tal razón, es fundamental que los actores educativos desarrollen estados de conciencia que permitan discernir la oralidad que se transmite en el salón de clase y la escuela hacia la construcción de una situación y un estado social de las cosas, es decir, que la acción pedagógica sea socialmente crítica.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. (J. J. Sánchez, trad.). Madrid: Trotta.
- Agencia Anadolu. (2018). En Colombia persisten serias condiciones de desigualdad para mujeres. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/en-colombia-persisten-serias-condiciones-de-desigualdad-para-mujeres-articulo-798533>
- Asch, S. E. (1946). "Forming Impressions of Personality". *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(6), 258-290.

- Baron, R. y Byrne, D. (1994). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. 7ª ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. 10ª ed. Madrid: Pearson educación.
- Baron, R. y Byrne, D. E. (1984). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Nueva York: Allyn and Bacon.
- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Barreiro, A. (2012). "Hacia una psicología social de la educación". *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 324-329.
- Benot Á., M. (2012). *Teorías psicológicas*. Ciudad: Red tercer milenio.
- Berkeley, G. (1709/1980). *Ensayo de una nueva teoría de la visión* (M. Fuentes, trad.). Madrid: Aguilar.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativo: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación* (346), 33-70.
- Doise, W. (1983). Tensiones y explicaciones en psicología social experimental. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 659-686.
- Espelt, E., Javaloy, F. y Cornejo, J. (2006). Las escalas de prejuicio manifiesto y sutil: ¿Una o dos dimensiones? *Anales de Psicología*, 22(1), 81-88.
- Fernández, M. (s. f.). De la neurociencia a la semántica: percepción pura, cognición y modelos de estructuración de la memoria. En A. Fernández, M. Manzano, E. Alonso y S. Tomé (eds.), *Una perspectiva de la inteligencia artificial en su 50 aniversario* (pp. 483-486). Albacete: Universidad de Castilla La Mancha.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Gómez, S. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Guil, A. (1989). La psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (6), 409-416.
- Heckathorn, G. (1997). *The Emergence of Norms, Strategic Moves, and the Limits of Methodological Individualism*. Ponencia presentada en el Workshop on the Emergence of Norms. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Washington: John Wiley & Sons Inc.
- Hernández, A. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. Ciudad de México: Red Tercer Milenio.
- Hogg, M. A. y Vaughan, G. M. (2010). *Psicología social*. 5a. ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- James, W. (1945). *Principios de la psicología*. Buenos Aires: Glem.
- Jones, E. y Nisbett, R. (1971). *The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior*. Nueva York: General Learning Press.
- Lerner, M. (1980). *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion*. Nueva York: Plenum.

- Milgram, S. (1963). "Behavioral Study of Obedience". *Journal of Abnormal and social Pshychology*, 67(4), 371-378.
- Milgram, S. (1965). "Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority". *Human Relations*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1177/001872676501800105>
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación* (3). Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202/183>
- Montes, B. y Moya, M. (2002). "Relaciones de género desde la perspectiva de la mujer y el continuo interpersonal-intergrupar". *Revista de Psicología Social*, 17(2), 149-166.
- Morales, F. y Moya, M. (1999). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.
- Myers, D. (2003). *Psicología social*. 6ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Navas, M. (1997). "El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar". *Revista de Psicología Social*, 12(2), 201-237.
- ONU Mujeres Colombia. (s. f.). *Las mujeres en Colombia*. Recuperado de colombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia
- ONU Mujeres. (2018). *El progreso de las mujeres en Colombia 2018: transformar la economía para realizar los derechos*. Bogotá: Autor.
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Nueva York, diciembre 20 de 1993.
- Organización de Naciones Unidas, Oficina del alto comisionado de derechos humanos. (2014). *Los estereotipos de género y su utilización*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>
- Páez, D., Marqués, J. e Insúa, P. (1994). Cognición social. En J. F. Morales (coord.), *Psicología social* (pp. 123-238). Madrid: McGraw Hill.
- Pérez, J. (1994). Procesos de influencia. En F. Morales (coord.), *Psicología social* (pp. 625-684). Madrid: McGraw-Hill.
- Petty, R. y Cacioppo, J. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205. doi:10.1016/S0065-2601(08)60214-2
- Puertas, S. (s. f.). *Tema 6. Psicología social de la educación*. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~spuertas/Private/T6_Susana.pdf
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Sabini, J. (1992). *Social Psychology*. Boston: WW Norton & co. Inc.
- Weiner, B. (1986). Attribution, Emotion, and Action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (pp. 281-312). Nueva York: Guilford Press.

5

LA INVESTIGACIÓN EN LA ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA: UN EJERCICIO DE FORMACIÓN

Mauricio Polanco Valenzuela*

Resumen

El presente capítulo expone un breve recorrido por las competencias mínimas exigidas, desde el campo metodológico, en la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia; los desarrollos cualitativos, cuantitativos y mixtos en investigación en psicología, educación y psicología educativa; el análisis de los ejercicios de investigación adelantados por los grupos de trabajo, así como la prospectiva, los retos y los temas emergentes que tiene el componente investigativo para la Especialización.

Palabras clave: investigación cuantitativa, investigación cualitativa, investigación mixta, competencias investigativas, ejercicio de formación.

Abstract

This chapter presents a brief overview of the minimum competences required, from the methodological field, in the Specialization in Educational Psychology of the Catholic University of Colombia; qualitative, quantitative, and mixed developments in research in psychology, education, and educational psychology; the analysis of the research exercises carried out by the working groups, as well as the prospects, challenges and emerging issues that the research component has for the Specialization.

Keywords: quantitative research, qualitative research, mixed research, research competences, training exercise.

* Docente de la Especialización en Psicología Educativa. Contacto: mauriciopolanco@hotmail.com

Introducción

Los enfoques de investigación —cuantitativos, cualitativos y mixtos— han cobrado un especial interés en las últimas décadas, tanto para el desarrollo epistemológico de la psicología como para el estudio de problemas relevantes para la educación y de la misma psicología educativa.

La investigación en la educación posee características particulares que la hacen un campo muy enriquecedor para abordar los fenómenos y problemas que atañen a la psicología educativa. Debido a los objetivos y a los fines que se persiguen, al contexto en el que se presentan los fenómenos a estudiar y a la diversidad de los métodos a emplear, para la psicología educativa, la investigación constituye un reto y una tarea compleja, ardua, pero a la vez, sumamente interesante.

También se afirma que la investigación desde lo educativo se enfoca en cuestiones que se relacionan con la naturaleza, la epistemología, la metodología, los fines y los objetivos de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Albert, 2007).

Para la formación investigativa y la ejecución de un ejercicio de investigación o proyecto de desarrollo educativo, se propuso que los estudiantes —profesionales de la psicología, educación y carreras afines— formularan un programa en el que se planteen los aspectos epistemológicos y metodológicos generales sobre los cuales se fundamentan los enfoques empíricos y sociales para ser aplicados de manera rigurosa y adecuada.

En consonancia con el *Plan de desarrollo institucional 2012-2019*, que contempla entre sus objetivos “estimular la actividad investigativa y la innovación, aplicada a la gestión, al desarrollo curricular, a la integración con el sector productivo y la comunidad” (Universidad Católica de Colombia, 2017, p. 16) y de conformidad con el Acuerdo 214 de 2015 (Universidad Católica de Colombia, 2015) y con uno de los campos de investigación del Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología (Universidad Católica de Colombia, 2014), la Especialización en Psicología Educativa plantea como uno de sus objetivos la formación en investigación por medio de dos asignaturas: Investigación Cuantitativa y Cualitativa, y Desarrollo de Proyectos de Investigación o de Desarrollo.

Con la primera de estas asignaturas, implementada durante el primer semestre de la Especialización, se pretende que el estudiante conozca, comprenda y aplique los aprendizajes sobre la construcción del conocimiento científico, respetando los supuestos epistemológicos y metodológicos de los enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos, en particular, y mixtos en algunos momentos. Asimismo, se busca

que el estudiante adquiera conocimientos generales fundamentales sobre el uso y la aplicación de procesos de recolección de información, formulación y desarrollo de un ejercicio investigativo, acatando los aspectos éticos implicados en la investigación sobre procesos psicológicos en ámbitos educativos. Con ello se contribuye al perfil del egresado, al fortalecer su formación metodológica e investigativa.

Se trata de un curso teórico-práctico que, de manera individual o grupal, lleva al estudiante de la Especialización en Psicología Educativa a apropiarse de conocimientos actualizados sobre las dos tendencias en investigación educativa (cuantitativa y cualitativa) y a profundizar y emplear el enfoque mixto.

Sus competencias generales se enfocan en fortalecer la capacidad de análisis y síntesis, de comunicarse por escrito y verbalmente, de investigación, del trabajo en equipo y de solucionar problemas. Por su parte, las competencias específicas conducen al conocimiento más profundo de los supuestos epistemológicos de los enfoques de investigación, la comprensión del proceso de investigación y su aplicación en el anteproyecto de investigación, la manifiesta actitud investigativa hacia temas, problemas o necesidades de la educación, el reconocimiento de la literatura científica actualizada que contribuye a enriquecer su ejercicio de investigación, la formulación de un ejercicio investigativo siguiendo el método científico y, por último, delimita la contribución de la investigación al ejercicio de la profesión.

Durante el segundo semestre de la Especialización, la asignatura trabajada como curso teórico-práctico proporciona al estudiante la posibilidad de seguir profundizando en las dos tendencias fundamentales en investigación educativa (enfoque cuantitativo y cualitativo) y en el enfoque mixto, con el propósito de culminar el ejercicio de investigación iniciado en el primer semestre.

Las competencias generales promovidas desde esta asignatura, aunque aplicadas al desarrollo del proyecto mismo, estimulan en los estudiantes la capacidad de análisis y de síntesis, de comunicarse verbalmente y por escrito en la lengua materna y en una segunda lengua, de investigación, del trabajo en equipo, de autocritica y critica y de aprender y actualizarse.

En cuanto a las competencias específicas, se promueve en el estudiante la formulación, el desarrollo y la evaluación de investigaciones psicoeducativas; la evaluación de la efectividad y del impacto de diversas estrategias pedagógicas, didácticas y de evaluación; el diseño y la implementación de ejercicios de investigación; la propuesta e implementación de un método de investigación apropiado para el objeto de estudio; la elaboración de bases de datos e interpretación de los análisis estadísticos; la presentación y discusión de los resultados de manera coherente con los aspectos

epistemológicos, teóricos, empíricos y metodológicos del ejercicio investigativo; la producción de textos expositivos y argumentativos a partir de revisiones documentales sistemáticas para el abordaje de un problema educativo susceptible de indagación científica; la argumentación de alcances y limitaciones presentes en la situación estudiada, y la actuación con criterio ético durante la investigación.

Para llevar a cabo el ejercicio de investigación, los estudiantes se apoyan en actividades científico-tecnológicas acompañadas por el docente, lo cual contribuye a la formación de una actitud investigativa positiva y al estímulo de competencias específicas para la indagación. Por otra parte, se aporta al estudiante en la identificación y solución de problemas educativos de interés para las instituciones o los escenarios en los cuales desempeñan su actividad laboral o profesional.

Finalmente, para llevar a cabo la formulación y el desarrollo del proyecto, se busca que el estudiante conozca y respete la legislación sobre los derechos de autor, identifique los riesgos a los que pueden estar expuestos los participantes y ejecute las acciones pertinentes en procura de su bienestar durante y después del proceso investigativo. Además, divulgará los resultados de la investigación sin afectar la integridad de los participantes ni de las poblaciones asociadas con ellos. Lo anterior, regido por los principios éticos que sustentan legalmente la investigación en el contexto internacional, en el país, en la Universidad Católica de Colombia y en la Facultad de Psicología.

Desarrollo

Uno de los objetivos principales de la psicología educativa es el de comprometerse con la búsqueda de métodos y estrategias que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significa que, para mejorar la educación, se requiere que exista interés por promover e incentivar la investigación referida tanto a los aciertos como a las falencias que impactan el sistema educativo en su totalidad (Cabrera, Mendoza, Arzate y González, 2015). Para hacerlo, se requiere que estudiantes e investigadores dispongan de competencias educativas, metodológicas y profesionales.

De acuerdo con Giraldo (2007), investigar en educación es tener la capacidad para interpretar, comprender, analizar y aplicar los fenómenos educativos, lo que implica tener claros sus objetivos: conocer los puntos de vista sobre la naturaleza de la investigación, adquirir el conocimiento y el dominio de la terminología básica de la investigación; identificar los enfoques metodológicos aplicados a la educación por los investigadores; dar respuesta a la necesidad de mejorar una determinada realidad educativa; innovar en educación y analizar los resultados y la eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos; formular juicios de

valor sobre la situación estudiada (evaluación) y establecer las causas que inciden sobre ella (diagnóstico), para potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas; tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que amplía la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos y las inversiones que se hacen en tiempo, esfuerzo y presupuesto al investigar; por último, valorar el grado en el que se alcanzan determinados objetivos educativos.

La investigación en educación impacta positivamente el entorno social y el sector involucrado, pues aporta nuevos conocimientos desde la perspectiva epistemológica, social, política, antropológica, cultural y tecnológica. El profesional de la educación o que se desenvuelve cotidianamente en ella tiene que comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, asumir una posición crítica frente a las teorías de la ciencia y la tecnología, con rapidez y decisión, ante un mundo cada día más cambiante desde lo tecnológico y del acceso mayor a la información (Giraldo, 2007).

Desde un escenario académico como la Especialización, se debe considerar la necesidad de formar a docentes, psicólogos y profesionales afines que participan de la misma, en cuanto a teorías, métodos, diseños, técnicas y herramientas de investigación, para que estén en capacidad de analizar e interpretar su práctica o la de otros en sus contextos profesionales o laborales, con el fin de mejorarla (Martínez, 2007).

El especialista en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia se destaca, entre otros aspectos, por tener conocimientos que permiten aportar a las reflexiones y a la toma de decisiones relacionadas con el mejoramiento de la calidad de la educación, desde la perspectiva de las competencias educativas y laborales, así como por tener una visión prospectiva de la educación como eje del desarrollo de las sociedades y de la mejora de la calidad de vida. Por tal razón, la investigación como ejercicio de formación y de estímulo de competencias de los estudiantes posee una fundamental importancia para el estudio y abordaje de lo anterior, así como para responder a los objetivos de la investigación en educación.

Desde la creación de la Especialización en Psicología Educativa se vienen adelantando múltiples y diversos ejercicios de investigación por parte de los estudiantes que ingresan al programa, los cuales proceden de variadas disciplinas y profesiones: educación, psicología, filosofía, trabajo social y comunicación social, entre otras, con temáticas que, en su mayoría, responden a los contextos laborales locales y regionales en los que se desenvuelven cotidianamente dichos profesionales (colegios privados, instituciones educativas oficiales, secretarías de salud, promoción social y educación,

organismos no gubernamentales, instituciones de educación técnica, tecnológica y superior).

Su propósito ha sido contribuir al mejoramiento de las condiciones de calidad de vida de las comunidades sociales y educativas de la ciudad de Bogotá —principal procedencia de los estudiantes— y de otras regiones de Colombia, por medio de la formulación e implementación de sus proyectos de investigación.

Entre las temáticas de mayor interés están las siguientes:

- Convivencia escolar.
- Competencias educativas.
- Formación de docentes.
- Calidad educativa.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos pedagógicos.
- Baja autoestima y educación.
- Rol del docente y de la comunidad educativa.
- Familia y educación.
- Cognición y lenguaje.
- Nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación.
- Desarrollo humano y de capacidades.
- Pedagogía conceptual.
- Causas de la deserción escolar.
- Evaluación de competencias.
- Gestión educativa.
- Prevención del embarazo precoz en la escuela.
- Diseño curricular.
- Normatividad y políticas relacionadas con el sector educativo.
- Factores que afectan el rendimiento escolar.
- Dificultades en el aprendizaje.
- Ciclo vital y educación.

- Modelos de formación a docentes.
- Escuela de padres.
- Orientación profesional.
- Manual de convivencia.
- Matoneo, ciberacoso y sexteo.
- Papel de las redes sociales en el aprendizaje.
- Infraestructura educativa.
- Consumo y prevención del consumo de sustancias psicoactivas.
- Trabajo en redes de apoyo.
- Diseño e implementación de programas orientados a la comunidad educativa.
- Educación y afectividad, etc.

Prospectiva

Con la formación en competencias investigativas, la psicología educativa cumple un papel fundamental en el progreso del país y de las regiones, al enfocar sus esfuerzos en la exploración de situaciones y problemas que impactan el sistema educativo, y posibilita la búsqueda de soluciones a las mismas.

De acuerdo con Restrepo, Londoño y Gómez (2015), en investigación educativa, los resultados alcanzados y las reflexiones que se suscitan invitan a plantear nuevos interrogantes, lo que, a su vez, motiva otras investigaciones más pertinentes y aterrizadas que contribuyan a solucionar problemas de la realidad colombiana, elemento estrechamente relacionado con los propósitos sociales de la universidad.

Se hace imperativo seguir formando profesionales en psicología educativa competentes, capacitados y comprometidos con las necesidades del sector, lo que posiblemente beneficie las condiciones de vida y el proceso educativo de las comunidades, en especial, de las más vulnerables.

La Especialización en Psicología Educativa cuenta con los recursos técnicos y humanos para hacerlo, acorde con lo señalado por Henson y Eller (2000, citado en Woolfolk, 2006), quienes identifican que, desde la psicología educativa, se deben asumir y enfrentar de manera constante una serie de desafíos mediante la formulación de estrategias de investigación e intervención, como es el caso del estudio metódico y organizado de las dinámicas sociales, económicas, culturales, educativas y políticas

de un país o región; la identificación y el abordaje prioritario de situaciones que enfrenta la población, como la pobreza, el hacinamiento, la marginación social, la carencia o escasez de medios económicos para satisfacer las necesidades básicas de vivienda, alimentación y cuidado, así como la exclusión en la que vive gran parte de los estudiantes; la indagación de aquellos escolares que, por las circunstancias actuales a las que se ven abocados, sus padres y madres están obligados a laborar durante largos períodos y disponen de pocos o mínimos espacios para el disfrute familiar o de ayuda para la realización de sus deberes académicos; la reflexión y el análisis sobre la transformación de la política educativa en todos los campos de acción en el contexto social y también sobre la necesidad que tienen las comunidades y los actores sociales para evitar la discriminación y la estigmatización de ciertas condiciones o situaciones que sufren las minorías, entre otras.

Además, la investigación en contextos educativos evidencia que se debe reflexionar sobre otros aspectos que impacten directamente sobre el clima escolar y las condiciones que un ambiente educativo debe reunir, como son: el aula escolar, los recursos didácticos y tecnológicos, la formación docente y la disposición de escenarios lúdicos y deportivos, entre otros, que respondan a las demandas de toda la comunidad educativa y que favorezcan la sana interacción, para reducir o minimizar dificultades de convivencia escolar, pandillaje, consumo de sustancias psicoactivas o matoneo, que afectan de manera significativa los derechos humanos (Erazo-Santander, 2012).

Por último, como producto de sus investigaciones en contextos educativos reales, algunos autores llaman la atención sobre la importancia de abordar crítica y prácticamente situaciones que son el resultado del conflicto armado que aqueja al país desde hace varias décadas y, a pesar de algunas iniciativas de paz, de la violencia generalizada en espacios del ámbito público y privado, así como de las condiciones de inequidad y desigualdad en las que se encuentra gran parte de la población. De allí que urge enfrentar problemas y fenómenos como el desplazamiento, la migración, la violencia, el maltrato intrafamiliar, el desempleo, la falta de oportunidades laborales, el trabajo infantil, el embarazo adolescente y juvenil, las separaciones, el divorcio, el consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas, el suicidio juvenil, los trastornos afectivos, las infecciones de transmisión sexual, entre otras, que ameritan tratarse dentro y fuera del aula, de forma integral, preventiva e interdisciplinaria (Ardila, 1978; Erazo, 2010).

Como se ha visto, son muchos los espacios de actuación y de intervención del psicólogo educativo, para lo que requiere recursos investigativos y la formación que le brindan la academia y la educación en general.

Conclusiones

Es innegable el aporte que la psicología educativa y la investigación educativa pueden brindar al país. Por ello, lo que viene haciendo la Especialización en Psicología Educativa cobra mayor importancia, al procurar responder a problemas y condiciones educativas poco favorables para el desarrollo integral de los estudiantes, así como de toda la comunidad educativa. Incluso, desde allí se pueden impulsar políticas educativas y acciones en pro del sector y de lo social. Se está en la línea, pero hay que continuar con la tarea; falta todavía mucho por hacer y, por eso, el compromiso es grande.

No se requiere solo de voluntad política y del apoyo académico; también es fundamental establecer lazos de cooperación y de articulación interdisciplinaria e interinstitucional. Se necesitan un trabajo en red y la capacidad de fortalecer diversas competencias: las investigativas son parte de ellas.

A pesar de las limitaciones que presenta la realidad educativa en el país —económicas, sociales, culturales, técnicas, tecnológicas, etc.—, su estudio no se debe detener; por el contrario, constituye un incentivo más para avanzar. La Especialización en Psicología Educativa, con su compromiso con la sociedad actual, lo viene haciendo.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ardila, R. (1978). Psicología profesional en Colombia. En R. Ardila (ed.), *La profesión del psicólogo* (pp. 82-87). Ciudad de México: Trillas.
- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R. y González, R. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en Psicología*, 13(31), 144-155.
- Erazo, O. (2010). El estudiante y sus problemas en la escuela. *Revista de Psicología GEPU*, 1(2), 40-57.
- Erazo-Santander, O. A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157.
- Giraldo, J. J. (2007). Psicología educativa: una perspectiva de intervención e investigación. *Pensando Psicología. Revista Nacional Facultad de Psicología*, 2(2), 48-57.
- Martínez, G. (2007). La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia (editor de la serie), *Investigamos: 5*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Restrepo, J. C., Londoño, L. F. y Gómez, L. M. (2015). Investigación en psicología educativa en Colombia entre 2000-2010: análisis de grupos A y B. *Sophia*, 11(1), 21-32.

La investigación en la Especialización en Psicología Educativa: un ejercicio de formación

- Universidad Católica de Colombia. (2014). *Acuerdo 205 del 30 de septiembre de 2014*, “Por el cual se formaliza la existencia y actividades del Centro de Estudios e Investigaciones en Psicología-CEIPS de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, el cual a partir de la fecha, se regirá por los siguientes lineamientos”, Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2015). *Acuerdo 214 de julio 3 de 2015*, “Por el cual se crea y reglamenta el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Colombia”, Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2017). *Plan de desarrollo institucional 2012-2019*. Bogotá: Autor.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. 9ª ed. Ciudad de México: Pearson.

6

REFORMA CURRICULAR DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Fernando Germán González González*

Resumen

La educación sigue siendo un motor de desarrollo humano y, para cumplir con este propósito, ha de estar en permanente evolución, transformación y anticipación de los retos y las demandas de la sociedad del conocimiento y de la información. En ese contexto, el programa de Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, fundado en 1993, ha aportado a la calidad de la educación, al capacitar con altos estándares académicos a profesionales con genuinos intereses en este campo del conocimiento. A partir del primer registro calificado, otorgado en 2008, el programa ha realizado dos autoevaluaciones y diversas actividades y estudios para obtener información y evidencias que le permitan seguir actualizándose y ser la primera opción académica en el país. Estas apuestas han aportado información para el diseño de una reforma curricular del programa que lo pone a la altura de las exigencias nacionales e internacionales frente a los grandes temas contemporáneos de la psicología educativa. En el presente artículo se describe cada uno de estos insumos y se expone la reforma curricular aprobada por el Consejo Superior de la Universidad por medio del Acuerdo 268 de 2019, que cuenta con la renovación del registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional por siete años, mediante la Resolución 015818 del 18 de diciembre de 2019.

Palabras clave: psicología educativa, reforma curricular, educación.

* Coordinador y docente de la Especialización en Psicología Educativa. Contacto: fggonzalez@ucatolica.edu.co

Abstract

Education remains an engine of human development and to fulfill this purpose it must be constantly evolving, transforming and anticipating the challenges and demands of the knowledge and information society. In that context, the Specialization Program in Educational Psychology of the Catholic University of Colombia, founded in 1993, has contributed to the quality of education, training different professionals with genuine interests in this field of knowledge with high academic standards. As of the first Qualified Registry granted in 2008, the Program has carried out two self-assessments and different activities and studies to obtain information and evidence that will allow it to continue updating and be the first academic option nationwide. These different bets have generated important information for the design of a curricular reform of the program that puts it at the height of national and international demands on the great contemporary themes of educational psychology. In this article, each of these inputs is described and the curriculum reform approved by the Superior Council of the University through Agreement 268 of 2019 is widely presented, which has the renewal of the qualified registry by the Ministry of National Education for 7 years, through Resolution 015188 of December 18, 2019.

Keywords: Educational psychology, curriculum reform, education.

Introducción

Todo lo que existe y tiene vida se transforma, se rehace una y otra vez para tener vigencia y sortear los retos con nuevas formas, propuestas y apuestas. Este es el caso de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia que, desde 1993, viene aportando al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana.

Luego de más de una década de vigencia del actual plan de estudios del programa y, a partir de diversas fuentes, se ha logrado actualizar la Especialización. Tras hacer un balance de los avances de la educación en el mundo de la psicología, en especial de la psicología educativa, consultar a sus estudiantes y profesores en los últimos tres años, revisar otros programas nacionales e internacionales y hacer la trazabilidad curricular, de tal forma que se cuente con suficientes argumentos, se propuso a la Universidad esta reforma y se obtuvo su aprobación por el Consejo Superior y su remisión al Ministerio de Educación Nacional para lo pertinente. De este proceso trata el presente artículo.

Antecedentes y justificación de las reformas educativas en la EPE

Son varias las razones para hacer una reforma curricular, entre ellas, la vigencia del programa, los cambios vertiginosos en las principales áreas del conocimiento que lo nutren, las necesidades y posibilidades del sector productivo y de la sociedad en su conjunto y la emergencia de nuevas áreas del conocimiento que marcan puntos de inflexión en el saber ser, el saber estar y el saber hacer, entre otros.

En este sentido, la formación posgradual debe constituir un referente de renovación y actualización científica, metodológica y tecnológica que responda a los requerimientos de los profesionales y de las comunidades científicas y académicas, acordes con las demandas de desarrollo del país (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012).

La Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia se creó en diciembre de 1993, por medio del Acuerdo 009 del Consejo Superior de la Universidad. En su momento fue un programa pionero en el país, que ha subsistido hasta nuestro tiempo sorteando dificultades en el ámbito nacional y local: las crisis económicas, los cambios en las políticas públicas y las demandas del sector educativo, principal empleador de los egresados.

El programa fue acreditado por el Ministerio de Educación Nacional el 25 de junio de 2008 mediante Resolución 3859 y reacreditado en dos ocasiones: el 5 de junio de 2013, por la Resolución 7048 y el pasado 18 de diciembre de 2019, mediante Resolución 015818 del Ministerio de Educación Nacional. Ha tenido dos reformas curriculares: la primera, mediante Acuerdo 129 del Consejo Superior (Universidad Católica de Colombia, Consejo Superior, 2007), y la segunda con el Acuerdo 268 del Consejo superior (Universidad Católica de Colombia, 2019).

La primera reforma propuso un plan de estudios con veintiséis créditos cursados, en dos semestres: diez créditos en el componente de fundamentación, seis en el profesional, cuatro en el investigativo y seis en el electivo (Tabla 8).

En ese plan de estudios, el componente de fundamentación se divide en dos núcleos: disciplinar e interdisciplinar. En el disciplinar se establecen cuatro asignaturas, dos para el primer semestre (Fundamentos de Psicología Educativa y Formación Educativa por Competencias) y dos para el segundo (Evaluación por Competencias y Psicología social y formación de competencias sociales). Aquí se conservan las denominaciones de las asignaturas como aparecen en el Acuerdo 129 de 2007.

El núcleo interdisciplinar tiene dos asignaturas: Contexto nacional e internacional en formación y evaluación por competencias (primer semestre) y Taller de diseño

Reforma curricular del programa de Especialización en Psicología Educativa de la UCatólica

Tabla 8. Plan de estudios según Acuerdo 129 de 2007

Componente	Área o núcleo	Semestre	Asignatura	Créditos	HAD*	HTI**
Obligatorio	Fundamentación	1	Fundamentos de Psicología Educativa	3	48	96
	Profesional	1	Contexto nacional e internacional en formación y evaluación por competencias	2	32	64
		1	Formación Educativa por Competencias	3	48	96
		2	Psicología Social y Educación	3	48	96
		2	Taller para el diseño de contenidos y formas de evaluación basado en competencias	2	32	64
		2	Evaluación Educativa por Competencias	3	48	96
Profundización	Investigación	1	Investigación Cuantitativa y Cualitativa	2	32	64
		2	Desarrollo de proyectos de investigación o de desarrollo	2	32	64
Electivo	Electivo	1	Electiva I	2	32	64
		2	Electiva II	2	32	64
		2	Electiva III	2	32	64
Total				26	416	832

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

de formas de aprendizaje y evaluación por competencias (segundo semestre). Como se puede observar, el programa hace énfasis en el enfoque de competencias, que lo identifican, lo hacen particular y diferente de otros de su misma naturaleza:

[...] el programa evidencia a través de los cursos propuestos en el plan de estudios, la comprensión de la educación hacia el desarrollo de competencias, estrategias para el desarrollo de las mismas, comprensión de las tendencias nacionales e internacionales en la educación por competencias, evaluación por competencias, entre otros y los ejercicios de investigación realizados al interior de la especialización. Este énfasis

es de gran pertinencia social y educativa debido a las tendencias de la educación en Colombia y a nivel internacional (Universidad Católica de Colombia, 2016a, p. 24).

El componente de profundización tiene un núcleo investigativo con dos asignaturas: Métodos de investigación y formulación de proyectos de investigación cuantitativa y cualitativa y de desarrollo (primer semestre) y Desarrollo de ejercicios de investigación o proyectos de desarrollo (segundo semestre). La primera asignatura es el único prerrequisito que tuvo el programa.

Por último, se cuenta con un robusto componente electivo al tener tres asignaturas —una en primer semestre y dos en segundo—, aunque de un tiempo para acá se ha invertido esta carga académica y se cursan dos en el primer semestre.

Esta primera reforma del programa estuvo vigente hasta el segundo semestre de 2019.

Insumos para elaborar la segunda reforma curricular del programa

A partir de diferentes fuentes relacionadas con el programa, como dos autoevaluaciones, reflexiones con los estudiantes y profesores, análisis curricular comparado nacional e internacional de especializaciones en psicología educativa, estudio de tendencias del mercado laboral y trazabilidad del currículo, entre otros, se planteó la construcción de la reforma curricular que aquí se expone. A continuación, se muestra un breve desarrollo de cada una de estas fuentes.

Autoevaluaciones del programa

En la vigencia del primer registro calificado del programa, se han hecho dos autoevaluaciones.

La primera, con fines de renovación del registro calificado, se llevó a cabo en el segundo semestre de 2015 y contó con la participación de estudiantes, profesores, egresados y un empleador. Entre sus principales hallazgos y recomendaciones, pertinentes a la actual reforma, están:

- Un aspecto que aún sigue pendiente por resolverse es el de asignaturas coterminales que apoyen la formación del ciclo siguiente que ofrece la Universidad —Maestría en Psicología con énfasis en Psicología Educativa—; esto es sentido como una desventaja por los estudiantes y fue una observación formulada por el par que evaluó la Especialización en 2012.
- Los docentes del programa consideran que el currículo contribuye a la formación en competencias generales y específicas, valores, actitudes, aptitudes,

conocimientos, métodos, capacidades y habilidades, de acuerdo con las características de la psicología educativa como disciplina y profesión.

- A juicio de veintinueve estudiantes (84 %), el plan de estudios les permite profundizar en las tendencias de la psicología educativa como disciplina y profesión. Ven que hay coherencia entre los temas vistos en las asignaturas y sus objetivos y responden a los propósitos de la Especialización. Por otra parte, consideran que los contenidos previstos en el plan de estudios son pertinentes frente a las necesidades del contexto laboral, que la estructura del plan favorece la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes y que los temas trabajados en las asignaturas son útiles para el desarrollo de su profesión.
- Los egresados manifiestan que la educación recibida facilita la formación de competencias de apertura de pensamiento, pensamiento crítico, comunicación, liderazgo, lectura y escritura, así como de la búsqueda de información académica (en bases de datos, repositorios, etc.). Además, resaltan el perfil de competencias del egresado de la Especialización (Universidad Católica de Colombia, 2016).

Derivado de estos hallazgos, el programa formuló un plan de mejoramiento que propone las siguientes acciones en los procesos académicos:

- Estudio de currículum comparado, *benchmarking* y tendencias del programa de Especialización.
- Revisión de tendencias del mercado laboral para especialistas en psicología educativa.
- Fortalecimiento del bilingüismo; inclusión en los *syllabus* de bibliografía y didáctica en segundo idioma.
- Fortalecimiento del uso de las TIC en el programa; formación de sus profesores en TIC para la creación de aulas virtuales.

En respuesta a ese primer ejercicio de autoevaluación y en cuanto a las coterminales, el programa adelantó el estudio de las mismas, en coherencia con el Reglamento Estudiantil vigente en ese momento:

Artículo 18. Numeral 9. Los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia, siempre que cumplan con los requisitos establecidos por el Consejo de la Facultad, podrán cursar asignaturas de un programa de nivel de formación superior que sean ofrecidas por el programa en el que están matriculados. Estas asignaturas podrán ser homologadas junto con sus respectivos créditos y notas, una vez sean admitidos al respectivo programa académico de nivel de formación superior. En ningún caso, la suma total de créditos homologados podrá ser superior al cincuenta por ciento (50 %)

de los créditos totales del programa de posgrado (Universidad Católica de Colombia, Consejo Superior, 2016, p. 16).

Las asignaturas coterminales que ofrece el programa son: Fundamentos de Psicología Educativa y Psicología Social y Educación, cada una con tres créditos académicos.

El segundo ejercicio de autoevaluación del programa, con fines de acreditación institucional, se llevó a cabo en 2018, con la participación de estudiantes (92 %), profesores (89 %), egresados (26 %) y administrativos (100 %). Sus principales fortalezas y oportunidades de mejora en el contexto de la reforma curricular fueron:

- Identificación de las tendencias en psicología y educación, en el ámbito nacional e internacional.
- Incremento progresivo de la participación de estudiantes de regiones diferentes a Bogotá, que pasó de un 10 % en 2013-1 a un 44 % en 2018-1.
- Realización de ejercicios de investigación que pretenden vincular la realidad que vive el estudiante en su ámbito laboral con las bases investigativas de los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto. El programa aporta a la formación de investigadores promoviendo capacidades para comprender el entorno social y sus dinámicas con lo psicológico y educativo. Se ha de seguir fortaleciendo este proceso de investigación para vincularlo a niveles superiores de formación como la maestría y el doctorado. En este sentido, en 2016 el programa hizo un ejercicio de homologación de asignaturas y reconocimiento de doce de los veintiséis créditos de la especialización en psicología educativa, con el programa de Maestría en Psicología, con lo que promueve la movilidad entre programas.
- Fortalecimiento de la vinculación del programa con el sector productivo, mediante diversas estrategias y ajustes pertinentes derivados de ese diálogo constante.
- Fortalecimiento del programa por medio de una reforma curricular que le permita actualizar sus objetivos, las competencias de formación y una mayor articulación entre el pregrado y la maestría profesionalizante.
- En las actividades de evaluación curricular realizadas por el programa, los estudiantes han planteado la necesidad de escalar los ejercicios de investigación y, seguramente, la Maestría Profesionalizante con énfasis en Psicología Educativa podría dar respuesta a esta condición (Universidad Católica de Colombia, 2019).

Estas dos actividades de autoevaluación soportan gran parte de la reforma curricular aprobada por el Consejo Superior de la Universidad.

Evaluación curricular del programa

El programa adelantó varias reuniones de trabajo y reflexión curricular con profesores y estudiantes. Las principales recomendaciones del proceso de evaluación curricular realizado en el primer semestre de 2018 con estudiantes de segundo semestre del programa y que aportan al proceso de reforma curricular son:

- En los procesos de enseñanza-aprendizaje, afianzar las habilidades profesionales, ya que algunos de los estudiantes consideran no poseer las competencias para responder a las demandas propias de los contextos educativos y sus múltiples desafíos, principalmente asociados con la necesidad de transformar el sistema educativo, de cara a las nuevas realidades en todos los sectores de la sociedad actual.
- Continuar haciendo esfuerzos por la promoción de una racionalidad dialogante entre la instancia lógica y la instancia empírica, por medio de un debate argumentado.
- Revisar si las prácticas pedagógicas están superando la lógica simple con un modo de pensar complejo, que afiance la capacidad de descubrir herramientas cognitivas para entretelar los saberes, contextualizar el conocimiento y saber manejar el caos y la incertidumbre.
- Asociado con la consideración anterior y a partir de las valoraciones de los estudiantes, independientemente de los contenidos, toda experiencia formativa debe propender por el desarrollo de un pensamiento capaz de religar lo separado, integrar afecto con razón, y teoría con práctica.
- Quienes están encargados de la formación de los futuros especialistas en psicología educativa deberán reconocer que, para desarrollar las capacidades de orden superior que ahora se requieren, los estudiantes deben participar en un aprendizaje significativo basado en la investigación, la experiencia de la vida real y la participación y colaboración que permitan crear y organizar el conocimiento, promover actitudes de emprendimiento y generar profundas reflexiones enfocadas a establecer el sentido de su vocación.
- Una de las mayores dificultades en la educación de personas adultas, en cualquier nivel de formación, tiene que ver con la construcción de finalidad o atribución de sentido a conceptos, teorías y contenidos abordados. Existen observaciones por parte de la comunidad estudiantil respecto a que se debe ser más precisos en destacar lo fundamental de las teorías abordadas en las asignaturas y reconocer su aplicación frente a las necesidades y problemáticas propias de los contextos profesionales en los que actúa la psicología educativa, reconociendo además que el entorno productivo necesita profesionales con competencias prácticas y no solo

de dominio conceptual. En otras palabras, “saber y no hacer, es no saber”. Ello implica la implementación de experiencias pedagógicas que permitan hacer una academia cada vez más cercana a la realidad, las tendencias y los contextos. Así, es preciso fomentar la destreza del estudiantado en virtud de la claridad teórica y práctica y revisar si aún existen procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la memorización o en un dominio sobre la aplicación de procedimientos y técnicas, pero sin una lectura crítica y si dichos procesos van acompañados de una evaluación sumativa más que formativa. Siempre será pertinente innovar en las estrategias y herramientas de evaluación utilizadas.

- Identificar los enfoques pedagógicos y didácticos que sean más innovadores y eficaces para ayudar en los aprendizajes, facilitar la comprensión y, sobre todo, fomentar una actitud de enamoramiento por el conocimiento científico, por el rigor de la autoeducación y por la asimilación de las implicaciones que acarrea el hecho de hacerse especialista en psicología educativa.
- Examinar si el currículo está priorizando acciones orientadas a la promoción del pensamiento creativo, el dominio de habilidades tecnológicas y el desarrollo de competencias blandas, liderazgo y gestión cooperativa, colegiada, comunitaria y de equipos.
- Incorporar un mayor uso de herramientas TIC, incluso en ejercicios de evaluación.
- En cuanto a las relaciones sociopedagógicas, los vínculos estudiante-universidad deben ser revisados, con miras a un mejoramiento de las experiencias que los estudiantes tienen con el estamento administrativo y central de la institución.
- Por último, en atención a los elementos señalados acerca del currículo, respecto a la coherencia con la misión y el perfil de egreso, un proceso de mejora podría incorporar la posibilidad de transición hacia una maestría profesionalizante. Ello con el fin de lograr una oferta más competitiva y, ante todo, con las condiciones necesarias para estimular competencias disciplinares, investigativas y prácticas más sólidas. Al parecer, las expectativas de los estudiantes apuntan a desarrollar habilidades profesionales que no se alcanzan fácilmente en solo dos semestres. Esta transición podría ser una oportunidad para superar la tensión evidenciada en los tiempos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las posibles dificultades del perfil de egreso y responder mejor a las necesidades del entorno, al tiempo que se atiende la tendencia del sistema educativo a dar mayor relevancia académica y social a un programa de este nivel, lo que, sin duda, fortalecería la formación de los egresados (González, 2018).

Estas recomendaciones surgidas del trabajo reflexivo con estudiantes del programa han marcado en gran parte la presente reforma curricular.

En noviembre de 2017 se llevó a cabo un taller con docentes del programa, para reflexionar sobre las principales características de la Especialización. Las conclusiones más relevantes y pertinentes a esta reforma curricular fueron:

- La formación en especializaciones para docentes no es prioritaria para el Ministerio de Educación Nacional; lo es en maestrías y doctorados. Los docentes que ingresan al programa lo hacen por su iniciativa y sin el apoyo de sus empleadores o administraciones públicas en educación (Secretarías de Educación municipales y departamentales), aunque se cuenta con el ejemplo de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Cundinamarca, que ha apoyado a dos de sus funcionarias para cursar el programa.
- La formación en investigación en el programa debería ser homologable con otros niveles superiores de la Facultad de Psicología.
- Los profesionales que optan por cursar la Especialización toman su decisión a partir del análisis de la información del programa que aparece en la página web de la Universidad, por lo que esta debe brindarle la mejor referencia del programa.
- La actualización del programa ha de ir de la mano con lo que viven los estudiantes en su vida real y en las organizaciones e instituciones donde laboran.
- Los ejercicios de investigación que se desarrollan en el segundo semestre del programa han resultado un elemento clave en la formación de los estudiantes en las competencias básicas de investigación, lo que ha facilitado el proceso de indagación y formalización de sus experiencias en los lugares de trabajo. Por ello, los dos semestres de formación han de estar claramente delimitados y dar la posibilidad de homologarse con otros niveles de formación como la maestría profesionalizante. Mientras tanto, es muy importante articular la Especialización con la maestría existente en la Facultad de Psicología, cuyo énfasis es en investigación.
- Los estudiantes pueden percibir que existe un cruce en objetivos y temas tratados en las asignaturas, sobre todo en el ámbito de las competencias; ello no necesariamente es negativo, porque abre diferentes perspectivas sobre una posibilidad particular.
- El enfoque de competencias sigue vigente en el mundo de la educación y laboral, y se actualiza y complejiza con otras perspectivas tanto del contexto nacional como internacional. Como el actual registro calificado del programa tiene

vigencia hasta 2020, se sugiere replantear el programa con base en estos paradigmas y con miras a articularlo con la maestría y el doctorado, así como retomar el pregrado para que haya real movilidad entre niveles (González, 2017).

Con estos aportes de estudiantes y docentes, se ha formulado la propuesta de reforma curricular.

Análisis curricular comparado

Otro insumo clave para la elaboración de la reforma curricular corresponde al análisis comparativo de programas nacionales e internacionales de especializaciones en Psicología Educativa. En 2016, en Colombia existían tres programas con la denominación de Especialización en Psicología Educativa: de la Universidad de la Sabana, de la Corporación Universitaria Lasallista y de la Universidad Católica de Colombia (Lozano, 2017). En 2018 se identificó un cuarto programa en la Fundación Universitaria de Popayán, como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Programas de Especialización en Psicología Educativa en Colombia, 2019

Universidad	Pública/ privada	Código SNIES	Cantidad de semestres	Cantidad de créditos
Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca.	Privada	54340	2	23
Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Antioquia.	Privada	101763	2	31
Fundación Universitaria de Popayán, Popayán, Cauca.	Privada	106237	2	25
Universidad Católica de Colombia, Bogotá.	Privada	2684	2	26

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

Los principales hallazgos del análisis comparativo fueron:

- Todos los programas tienen dos semestres de duración y una cantidad de créditos entre 23 y 31. Se observan algunas diferencias a favor de la oferta de la Universidad Católica: se ubica cerca del promedio, con 26 créditos, ofrece un horario único los fines de semana y el valor de su matrícula es más bajo.
- En el ámbito académico, con los contenidos de los planes de estudio se busca que los profesionales profundicen en conocimientos de la psicología educativa, por medio de asignaturas obligatorias, y que amplíen su horizonte de formación con asignaturas electivas que respondan a los intereses de los participantes en los posgrados.

- La organización de los planes de estudio varía en los programas analizados: uno de ellos se implementa por áreas y asignaturas, entre las que se destaca la asignatura Neuroeducación, que no aparece en los otros dos programas; en otro, la estructura del plan de estudios está compuesta por componentes, áreas y asignaturas; el último abarca un conjunto amplio de temas propios de la psicología educativa, como currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje, psicoeducación en contextos educativos, entre otros.
- En ninguno de los programas se hace referencia a prácticas, aunque algunas asignaturas están orientadas a entender el empleo de la psicología educativa en diversos contextos educativos.
- En los programas existen asignaturas referidas a los trabajos de grado, con el propósito de promover o fortalecer competencias de investigación. En ningún caso se menciona la participación de los estudiantes en grupos de investigación y semilleros o como auxiliares de investigación en proyectos institucionales o interinstitucionales (Lozano, 2017).

En 2016, simultáneamente al estudio de currículo comparado nacional, se examinó la oferta internacional y se destacó la dificultad para encontrar denominaciones similares a la de Especialización en Psicología Educativa, lo cual no facilita la comparación y la deducción de conclusiones al respecto (Gómez, 2016) (Tabla 10).

Tabla 10. Programas de posgrado en Psicología Educativa en otros países

No.	Denominación del programa	Institución	País
1	Psicología Educativa (MSED)	Rochester Institute of Technologys	Estados Unidos
2	Maestría en Psicología Educativa	Universidad de Guadalajara	México
3	Maestría en Psicología Educacional	Universidad de Tucumán	Argentina
4	Diplomado de Postítulo en Psicología Educacional	Universidad de Chile	Chile
5	Maestría en Psicología Educativa	Universidad Católica de Santa María	Perú

Nota: Gómez, O. I. (2016). Análisis currículo comparado de programas en Psicología Educativa a nivel internacional. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, p. 6.

Los programas de Psicología Educativa en el ámbito internacional se orientan a la formación en el nivel de maestría. Uno de los programas comparables con la Especialización de la Universidad Católica de Colombia se halla en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, que ofrece el Diplomado Postítulo en Psicología Educacional, con la oportunidad de continuar con el Magíster en Psicología Educacional, cuyos cuatro cursos son homologables en el plan de estudios de dicho Magíster. Este diplomado establece como requisitos para el ingreso tener grado de

licenciado o título profesional de psicólogo o profesional del área de ciencias de la educación o disciplinas afines y se plantea que:

Las competencias desarrolladas durante el Diplomado dejan habilitados a los candidatos a desempeñarse tanto desde dentro del centro educativo (como psicólogos educacionales contratados en equipos internos a escuelas o liceos) como desde fuera de éste (asesorías externas entregadas desde entidades locales de gestión educativa, ONG, consultoras, centros de atención de salud mental, centros de extensión y servicios ligados al mundo académico, en grupos de apoyo a la inclusión equitativa en instituciones de educación superior, etc.) según sea el interés del candidato, puesto que el programa contempla una amplia oferta de cursos para la formación en las habilidades específicas requeridas para distintos ámbitos de trabajo (Universidad de Chile, 2019).

Este estudio de currículum comparado aportó diversos elementos para la reforma curricular y la prospectiva de la maestría profesionalizante, ojalá con participación internacional.

Estudios de tendencias laborales

En 2017, la Facultad de Psicología revisó las tendencias y el análisis ocupacional de los estudiantes de especializaciones en la que encuentra que el mayor porcentaje de los participantes del estudio:

[...] labora con comunidad educativa (59,4 %) y en esta área de la psicología (28,1 %). Este hallazgo contrasta un poco con los datos de COLPSIC (2012), en los cuales la mayor fuente de ocupación laboral de los postgraduados está en el área de la psicología de las organizaciones y del trabajo (30,7 %), en el sector de la educación (45,6%) y en el campo de los recursos humanos (33,3 %) (Cabarcas et al., 2017, p. 12).

En cuanto a las habilidades interpersonales:

[...] la percepción del 68,75 % de los participantes indica que el programa brindó oportunidades de desarrollo, mientras que el 90,6 % aprecian que los empleadores las exigen; sólo el 6,25 % reporta haber adquirido la competencia de bilingüismo pero el 37,5 % percibe exigencia de los empleadores en este sentido; el 25 % de la muestra aprendió a usar TIC pero el 78,1 % manifiesta que los empleadores la exigen; según el grupo encuestado, los empleadores exigen competencias para trabajo interdisciplinar en un 84,4 % y el 68,75 % señaló haber adquirido esta competencia.

Estas brechas entre la percepción de adquisición de las competencias mediante los programas de especialización y las exigencias de los empleadores sugieren la necesidad

de revisar la formación impartida en habilidades interpersonales, bilingüismo, uso de las TIC y trabajo interdisciplinar, al interior de los programas de especialización (Cabarcas et al., 2017, pp. 13-14).

El programa, a su vez, estudió las tendencias del mercadeo laboral para especialistas en psicología educativa (Romero, 2017). Sus principales hallazgos fueron:

- La oferta educativa se concentra en universidades en las ciudades capitales. La Especialización en Psicología Educativa es ofrecida por universidades privadas. La mayoría de egresados hace su posgrado en Colombia (88 %) y muy pocos en otro país (12 %), en especial de habla hispana, dado el bajo dominio de una segunda lengua (Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic], 2010). Por otra parte, para Colpsic (2010):

Es preocupante la competitividad del psicólogo en Colombia si se considera que, en Europa, con la reforma de Bolonia en el Espacio Europeo de la Educación Superior, las universidades están ofreciendo a sus estudiantes continuar el ciclo de maestría como complemento inmediato a cuatro años de pregrado e inmediatamente, finalizada la maestría, continuar con sus estudios de doctorado. Se trata, en ese sentido, de acortar el tiempo y aumentar el grado de especialización. Si comparamos esta situación con la de la formación del psicólogo en Colombia, preocupa no sólo la baja e insuficiente preparación académica en niveles de maestría y doctorado, sino que los títulos de especialización, que tienden a tener cada vez menos valor y validez en el contexto internacional, no permiten competir con el nivel de formación que se viene incentivando en los países que están a la cabeza de la formación en psicología (p. 78).

- En cuanto a contratación por sectores económicos, la educación es el sector que más contrata psicólogos, seguido por el sector salud, el de servicios, el estatal y el industrial. En contraste con el escaso interés por los estudios de posgrado en educación, un 37 % de los psicólogos que ejerce su profesión lo hace justamente en esa área, que es el principal campo de actividad profesional, seguido por el área de la salud con un 27,6 % (Colpsic, 2010).
- En el país siguen predominando los estudios de posgrado en especializaciones. Según el estudio de Colpsic (2010), un 79% de los psicólogos encuestados ha cursado o está cursando una especialización; un 31,2 %, maestría, y solo un 3,3 % cuenta con doctorado. La Especialización en Psicología Educativa corresponde a alrededor de un 2 %, lo cual es una paradoja, dado que cerca de un 37 % de los psicólogos que ejerce su profesión lo hace en esa área de la educación.
- El psicólogo educativo se encuentra inmerso en una multiplicidad de funciones que se resumen en:

- ◆ Detección, valoración e inclusión escolar: que implica la detección, valoración y definición de estrategias de intervención escolar en las necesidades educativas diversas y de las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social de los estudiantes.
- ◆ Mejoramiento del clima escolar y la convivencia: que involucra la promoción de valores y prevención e intervención frente a problemas de aula, clima, disciplina y violencia escolar.
- ◆ Orientación vocacional, profesional y laboral: referida a la orientación de los estudiantes en relación con sus inclinaciones vocacionales y la toma de decisiones vocacionales, la asesoría profesional y ocupacional.
- ◆ Mejoramiento del acto educativo, que incluye las relaciones pedagógico-curriculares: implica apoyo en la orientación escolar y acciones de asesoría, tutoría y consultoría a la comunidad educativa sobre temáticas educacionales y psicoeducativas (Forns, 1994; Campos, 1995; Hernández, 2008, citados en Colpsic, 2010).
- Puede concluirse la necesidad de formar líderes dinamizadores, con un conocimiento profundo del desarrollo de los procesos psicológicos, así como de la dinámica social global y sus megatendencias, a fin de implementar proyectos y hacer intervenciones que respondan a las demandas de un entorno globalizado, para fomentar el desarrollo integral de los participantes de una sociedad que se construye permanentemente a sí misma con el potencial actualizado de sus integrantes.

Veamos a continuación la inserción laboral y la empleabilidad del psicólogo educativo, mediante el reconocimiento de la oferta laboral y el perfil ocupacional demandado.

- Al contrastar contexto, rol del psicólogo educativo y requerimientos en el mercado se corrobora lo destacado por Colpsic (2010), en relación con que se continúa privilegiando como escenario laboral las áreas convencionales, con una fuerte orientación hacia la escuela, sin referencias explícitas a otros ámbitos igualmente importantes en la educación, como son los medios de comunicación o el ejercicio de la política, entre otros.
- Con respecto a la formación ofrecida por la Facultad en el programa de Especialización en Psicología Educativa, se observa la inclusión del análisis del contexto, así como apertura para el ejercicio de la psicología educativa hacia campos como la salud, las organizaciones y los procesos sociales y comunitarios. Tal vez podrían abordarse, de forma explícita, temas como: trabajo en medios de comunicación, dada su importancia en los procesos de formación; la ciudad y

sus problemas, y temas ambientales, debido a los problemas climáticos que vive la sociedad de hoy (Romero, 2017).

Las nuevas tendencias laborales en psicología educativa impactan directamente en la oferta posgradual, por lo que esta debe estar en constante renovación, para aportar profesionales idóneos, competentes y con alta capacidad de adaptación a medios laborales cambiantes y cada vez más exigentes.

Ejercicio de trazabilidad del currículo

Posterior a este estudio de tendencias, se llevó a cabo un ejercicio de trazabilidad del currículo, que buscó aportar a la reflexión pedagógica necesaria para optimizar los procesos administrativos y de enseñanza aprendizaje, con miras a un mejoramiento del programa (Silva, 2018). En general, las asignaturas se orientan a favorecer en los estudiantes el desarrollo de competencias acordes con lo documentado en el registro calificado y resaltar el interés por alcanzar una cultura de la formación con perspectiva interdisciplinaria, capaz de ser dialogante con diversidad de enfoques y un constante cuestionamiento por los avances de la educación, la psicología y otras disciplinas, a partir de ejercicios de investigación que afiancen sus competencias en este sentido. Como eje transversal, se destaca el componente ético profesional, mediante el cual se ofrecen al estudiante herramientas para la mejor comprensión de las acciones humanas en la cotidianidad y su relación con el quehacer del psicólogo educativo en el ejercicio de su profesión, con el fin de fortalecer la fundamentación ética, el Código Deontológico y las reflexiones contemporáneas en torno al papel del psicólogo como sujeto ético-político y agente social de cambio.

Reforma curricular del programa

Mediante Acuerdo 268 del Consejo Superior se aprobó la reforma curricular del programa (Universidad Católica de Colombia, 2019). Se tuvieron en cuenta las tendencias actuales de la educación y la psicología nacional e internacional, se mantuvieron las características conceptuales clave del programa al conservar el enfoque por competencias educativas y laborales, y se incorporaron el diseño y las intervenciones en contextos específicos, así como los aportes de las neurociencias a la educación y la psicología, entre otros. A su vez, mediante la Resolución 015818 del 18 de diciembre de 2019, el Ministerio de Educación Nacional renovó por siete años el registro calificado del programa.

Tras la reforma curricular, la Especialización en Psicología Educativa ha mantenido como propósito contribuir a la cualificación de psicólogos, docentes y demás

profesionales de diversas disciplinas, en competencias disciplinares, profesionales y genéricas. Desde este enfoque, brinda conocimientos teóricos y prácticos a sus estudiantes para el abordaje de situaciones propias de los contextos educativos, escolares y no escolares; integra los marcos legales, institucionales y sociales que determinan la práctica profesional del psicólogo educativo, y ofrece elementos conceptuales y metodológicos que permitan al psicólogo educativo el diseño y la intervención en contextos educativos y con diferentes poblaciones.

El plan de estudios de la Especialización en Psicología Educativa (Tabla 11) está constituido por tres componentes, a saber: a) de fundamentación; b) profesional, y c) electivo (Universidad Católica de Colombia, 2016b).

Para cada uno de ellos se calculan los créditos académicos que el estudiante debe cursar para alcanzar los propósitos de formación del programa, según el Decreto único reglamentario del sector educación 1075, que dispone:

[...] un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje (Colombia, Presidencia de la República, 2015, art. 2.5.3.1.10).

En este marco, el cálculo de los créditos académicos se distribuye así: veintidós obligatorios y cuatro electivos. La estructura curricular queda de la siguiente forma: de fundamentación, con ocho créditos; profesional, con catorce, y electivo con cuatro (Tabla 11).

Componente de fundamentación

Este componente desarrolla en los estudiantes una estructura de pensamiento constituida por la identificación de los objetos de conocimiento de cada profesión o disciplina, así como de los métodos adecuados para acceder a ellos, lo que les permite:

[...] comprender y aplicar los conceptos y categorías básicas de las ciencias sobre las cuales descansa el ejercicio profesional y el cultivo de las disciplinas, y adquirir auténtica autonomía intelectual (pensar por sí mismo, formularse preguntas y encontrar soluciones para los problemas de su profesión o disciplina) (Universidad Católica de Colombia, 2016b, p. 19).

Las asignaturas que forman parte de este componente en el primer semestre son: Fundamentos de Psicología Educativa, y Metodología I, que es prerrequisito para Metodología II, en segundo semestre.

Reforma curricular del programa de Especialización en Psicología Educativa de la UCatólica

Tabla 11. Nuevo plan de estudio según reforma curricular, Acuerdo 268 de 2019

Componente	Área o núcleo	Nivel	Asignatura	Módulos	Créditos	HAD	HTI	Prerrequisitos
De fundamentación	Formación básica	1	Fundamentos de Psicología Educativa	-	3	48	96	
	Formación metodológica	1	Metodología I	-	2	32	64	
		2	Metodología II	-	3	48	96	Metodología I
Profesional	Formación profesional	1	Formación Educativa por Competencias	-	3	48	96	
		1	Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos	Herramientas para la evaluación de necesidades educativas	3	16	32	
				Formulación de propuestas, programas y proyectos		16	32	
				Diseño de intervenciones educativas en grupos con capacidades diversas		16	32	
		2	Psicología, Neurociencias y Educación	Neurociencias aplicadas a la educación	3	16	32	
				Neurodesarrollo		16	32	
				Neurodidáctica		16	32	
		2	Intervención en contextos educativos	Orientación vocacional y profesional	3	16	32	Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos
				Consultoría en procesos psicológicos y educación		16	32	
				Intervención en grupos con capacidades diversas		16	32	
2	Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos	-	2	32	64			
Electivo		1	Electiva I	-	2	32	64	
		2	Electiva II	-	2	32	64	
Totales					26	416	832	

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

Con las asignaturas de Metodología, se busca formar a los especialistas en las competencias básicas para la investigación. Aunque, como lo establece la ley, no se mantenga el trabajo de grado como requisito para la obtención del título de especialista, sí se llevan a cabo ejercicios de investigación que permiten poner en juego las bases conceptuales y metodológicas trabajadas en las dos asignaturas de Metodología. Se destaca el hecho de que Metodología II puede homologarse como una asignatura de la actual Maestría en Psicología, con énfasis en investigación, lo que favorece la movilidad entre programas.

Las principales competencias transversales e institucionales que promueve este componente de fundamentación son: aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y habilidades comunicativas, por medio de la asignatura Fundamentos de Psicología Educativa; habilidades comunicativas, habilidades de investigación y razonamiento cuantitativo, con las dos asignaturas de Metodología.

Las competencias fundacionales que promueve este componente son: ética, conocimiento, desarrollo personal (curso Fundamentos de Psicología Educativa); ética, interdisciplinariedad y razonamiento científico (Metodología I y II).

A su vez, las competencias funcionales son: prevención, promoción y gestión (Fundamentos de Psicología Educativa); comunicación e investigación en el ejercicio de la psicología (Metodología I y II) (Tabla 12).

Componente profesional

Este componente:

[...] desarrolla en los estudiantes competencias fundadas en conocimientos, habilidades y métodos para la solución de problemas relacionados con su campo de conocimiento, para establecer nuevos modelos de procedimientos, para direccionar procesos como respuesta a una necesidad de la comunidad y para fortalecer la capacidad para investigar, innovar, gestionar o emprender proyectos específicos de una disciplina (Universidad Católica de Colombia, 2016b, p. 19).

En el primer semestre, el componente profesional está integrado por dos asignaturas: Formación Educativa por Competencias, y Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos, como asignatura modular. Estas dos asignaturas dan respuesta a la necesidad de la psicología educativa en las instituciones y al mismo quehacer del psicólogo educativo en contextos educativos formales e informales. Los módulos de la asignatura de Diseño son: Herramientas para la evaluación de necesidades

educativas, Formulación de propuestas, programas y proyectos, y Diseño de intervenciones educativas en grupos con capacidades diversas.

En el segundo semestre, el componente profesional está integrado por tres asignaturas: Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos; Psicología, Neurociencia y Educación, e Intervención en Contextos Educativos. Estas dos últimas tienen una estructura modular (Tabla 11). Los módulos de Psicología, Neurociencia y Educación son: Neurociencias aplicadas a la educación, Neurodesarrollo y Neurodidáctica; los módulos de Intervención son: Orientación vocacional y profesional, Consultoría en procesos psicológicos y educación, e Intervención en grupos con capacidades diversas, tales como discapacidad sensorial o cognoscitiva y personas con talentos excepcionales.

Las competencias transversales o institucionales que promueve este componente son: aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo (Formación Educativa por Competencias, Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos, Psicología, Neurociencias y Educación, Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos); aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y habilidades comunicativas (Intervención en Contextos Educativos).

Las competencias fundacionales que promueve este componente son: ética, conocimiento, contexto sociocultural y modelización de procesos (Formación Educativa por Competencias); ética, interdisciplinariedad, desarrollo personal, modelización de procesos y pensamiento crítico (Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos e Intervención en Contextos Educativos); ética, interdisciplinariedad y contexto sociocultural (Psicología, Neurociencias y Educación); ética, conocimiento, modelización de procesos y pensamiento crítico (Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos) (Tabla 12).

Por último, las competencias funcionales son: evaluación y diagnóstico, formulación, prevención y promoción, y construcción de relaciones con usuarios y otros (Formación Educativa por Competencias); evaluación y diagnóstico, formulación, prevención y promoción, y gestión profesional (Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos e Intervención en Contextos Educativos); evaluación y diagnóstico, prevención y promoción, gestión profesional e investigación en el ejercicio de la psicología (Psicología, Neurociencias y Educación); evaluación y diagnóstico, formulación, prevención y promoción, y gestión profesional (Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos).

Tabla 12. Competencias fundacionales y asignaturas del plan de estudios

Competencias dominio: fundacional (fundamental)									
Asignaturas	Ética deontología, normatividad y políticas	Conocimiento epistemológico y disciplinar	Interdisciplinariedad: trabajo en equipo (inter e intradisciplinario)	Desarrollo personal	Contexto sociocultural (interculturalidad): cultural e individual	Modelización de procesos: enfoque cognitivo conductual	Pensamiento crítico	Razonamiento científico	
Fundamentos de Psicología Educativa	X	X		X			X		
Metodología I	X		X					X	
Metodología II	X		X					X	
Formación Educativa por Competencias	X	X			X	X			
Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos	X		X	X		X	X		
Psicología, Neurociencias y Educación	X		X		X				
Intervención en Contextos Educativos	X		X	X		X	X		
Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos	X	X				X	X		
Electiva I	X		X	X					
Electiva II	X		X	X					

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

Componente electivo

Este componente:

[...] ofrece al estudiante posibilidades a partir de sus intereses de acceder a opciones de complementación y profundización en un contexto histórico, humanístico, socioeconómico, político, cultural, artístico, técnico y científico, permitiéndole conocer lenguajes y métodos de otra disciplina o profundizar en algunos temas de su profesión (Universidad Católica de Colombia, 2016b, p. 19).

El plan de estudios propuesto tiene dos asignaturas electivas, una en cada semestre. El estudiante puede escoger entre una amplia oferta académica, que incluye las dos electivas que ofrece la Especialización y otras electivas ofertadas por las demás especializaciones, el pregrado, la Maestría y el Instituto de Lenguas. Cabe resaltar que la oferta da respuesta a las necesidades de flexibilidad curricular, electividad y bilingüismo.

Las principales competencias transversales o institucionales que promueve este componente son: aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, habilidades comunicativas, despliegue del proyecto de vida y apertura a la trascendencia (Electivas I y II) (Tabla 13).

Las competencias fundacionales que promueve este componente de electivo son: ética, interdisciplinariedad y desarrollo personal (Electivas I y II).

A su vez, las competencias funcionales en el componente electivo son: construcción de relaciones con usuarios y otros (Electivas I y II) (Tabla 14).

Tabla 13, Competencias trasversales y asignaturas del plan de estudios

Asignaturas	Competencias trasversales o institucionales									
	Aprendizaje autónomo	Trabajo colaborativo	Innovación	Creatividad	Habilidades de investigación	Razonamiento cuantitativo	Habilidades comunicativas	Despliegue del proyecto de vida	Apertura a la trascendencia	
Fundamentos de Psicología Educativa	X	X					X			
Metodología I					X	X	X			
Metodología II					X	X	X			
Formación Educativa por Competencias	X	X								
Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos	X	X								
Psicología, Neurociencias y Educación	X	X								
Intervención en Contextos Educativos	X	X					X			
Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos	X	X								
Electiva I	X	X					X	X	X	
Electiva II	X	X					X	X	X	

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

Tabla 14. Competencias funcionales y asignaturas del plan de estudios

Asignaturas	Competencias dominio funcional									
	Evaluación y diagnóstico	Formulación	Intervención	Seguimiento	Prevención y Promoción	Comunicación de resultados	Construcción de relaciones	Gestión profesional	Investigación en el ejercicio de la psicología	
Fundamentos de Psicología Educativa					X			X		
Metodología I						X			X	
Metodología II						X			X	
Formación Educativa por Competencias	X	X			X		X			
Diseño de propuestas de intervención en contextos educativos	X	X			X			X		
Psicología, Neurociencias y Educación	X				X			X	X	
Intervención en Contextos Educativos	X		X		X		X	X		
Diseño de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos	X	X			X			X		
Electiva I							X			
Electiva II							X			

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

Comparativo entre planes de estudio

Para facilitar la comprensión de los ajustes curriculares entre el plan de estudios vigente y la reforma curricular, se presenta la Tabla 15.

Tabla 15. Comparativo: planes de estudio anterior y nuevo

Componente	Nivel	Anterior	Nuevo	Anterior	Nuevo		
		Nombre asignatura		Créditos	HAD	HTI	
De fundamentación	1	Fundamentos en Psicología Educativa	Fundamentos de Psicología Educativa	3	3	48	96
	1	Investigación Cuantitativa y Cualitativa	Metodología I	2	2	32	64
	2	Desarrollo de proyectos de investigación o de desarrollo	Metodología II	2	3	48	96
Profesional	1	Formación Educativa por Competencias	Formación Educativa por Competencias	3	3	48	96
	1	Contexto nacional e internacional en formación y evaluación por competencias	Diseño de propuestas de intervención en contextos escolares y no escolares	2	3	48	96
	2	Evaluación por Competencias	Psicología, Neurociencias y Educación	3	3	48	96
	2	Psicología Social y Educación	Intervención en contextos escolares y no escolares	3	3	48	96
	2	Taller para el diseño de contenidos y formas de evaluación basado en competencias	Diseño de contenidos y formas de evaluación de procesos psicológicos basado en competencias	2	2	32	64
Electivo	1	Electiva I	Electiva I	2	2	32	64
	1	Electiva II	Electiva II (Segundo semestre)	2	2	32	64
	2	Electiva III		2			
Totales				26	26	416	832

Nota: elaborada por el coordinador de la Especialización en Psicología Educativa.

En la Tabla 15, la reforma curricular se encuentra sombreada y, como puede observarse, se mantienen el número de créditos del plan de estudios anterior (veintiséis créditos) y el componente de fundamentación y se hace mayor énfasis en el componente profesional, pues aquel es el que atiende a los objetivos de formación del nivel de especialización.

Respecto a ello se establece desde el Decreto 1280 de 2018:

Para el caso de los programas de posgrado, la proporcionalidad de horas de acompañamiento directo del docente y de horas de trabajo independiente del estudiante podrán ser diferentes, siempre en atención a su diseño y estructura curricular y a los objetivos de aprendizaje del programa (Presidencia de la República, 2018, art. 2.5.3.2.2.2.3).

A partir de esta reforma curricular se proponen los siguientes perfiles de ingreso, profesional y ocupacional.

Perfiles del programa

Perfil de ingreso

La Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia está dirigida a:

- Psicólogos, educadores y profesionales de carreras afines.
- Profesionales con interés en el trabajo y los problemas educativos.

Perfil del profesional

El especialista en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia está en capacidad de:

- Abordar situaciones que emergen de los contextos educativos y formular posibles intervenciones desde la psicología educativa.
- Emplear el alcance de los marcos legales, institucionales y sociales, en la comprensión y resolución de las situaciones educativas.
- Atender diversas poblaciones en contextos educativos que favorezcan la evaluación, el diseño y ejecución de diferentes estrategias psicoeducativas.

Perfil ocupacional

El especialista en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia podrá desempeñarse como:

- Orientador escolar.
- Consultor de procesos de evaluación en contextos educativos.

- Gestor de políticas, programas y proyectos educativos.
- Asesor en la gestión curricular.
- Diseñador y ejecutor de intervenciones en contextos educativos y en poblaciones con capacidades diversas (“discapacidades” sensorial y cognoscitiva, y talentos excepcionales).

En síntesis, la reforma curricular de la Especialización en Psicología Educativa toma las tendencias en psicología educativa, los principales hallazgos de las autoevaluaciones, los estudios curriculares y de tendencias y los aportes de estudiantes y docentes. Se espera implementarla a partir de la expedición de la Resolución 015818 de renovación del registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional y continuar siendo un referente académico de alta calidad en la formación de psicólogos educativos de todo el país.

Referencias

- Cabarcas, K., Moreno, J., Cantor, M. I., Romero, O., Jiménez, J. R., García, M., Delgado, L. E. y Camargo, I. (2017). *Estudio de tendencias y análisis ocupacional de los estudiantes de especializaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia*. Documento de circulación interna. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.
- Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic]. (2010). *Condiciones sociodemográficas, educativas, laborales y salariales del psicólogo colombiano*. Bogotá: Autor.
- Colombia, Presidencia de la República. *Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015*, “Por medio del cual se expide el Decreto único reglamentario del sector educación”. *Diario Oficial* núm. 49523, mayo 26 de 2015.
- Gómez, Ó. I. (2016). *Análisis currículo comparado de programas en Psicología Educativa a nivel internacional*. Documento de circulación interna. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.
- González-González, F. G., Vargas-Rodríguez, H. P. (2018). *Proceso de evaluación curricular*. Documento de circulación interna. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.
- Lozano, M. C. (2017). *Análisis comparativo de programas de Especialización en Psicología Educativa en Colombia*. Documento de circulación interna. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.
- Romero, O. (2017). *Tendencias de mercado laboral para especialistas en psicología educativa*. Documento de circulación interna. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.
- Silva Calderón, J.I. (2018). *Evaluación curricular programa de Especialización en Psicología Educativa. Ejercicio de trazabilidad*. Documento de circulación interna. Bogotá, Universidad Católica de Colombia.

- Universidad Católica de Colombia, Consejo Superior. (2007). *Acuerdo 129 del 22 de noviembre de 2007*, “Por el cual se aprueba la reforma al plan de estudios del programa de la Especialización en Psicología Educativa”, Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia, Consejo Superior. (2016). *Acuerdo 236 del 24 de junio de 2016*, “Por el cual se aprueba el Reglamento del estudiante unificado de la Universidad Católica de Colombia”, Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia, Consejo Superior. (2019). *Acuerdo 268 del 27 de marzo de 2019*, “Por el cual se aprueba la reforma del plan de estudios de la Especialización en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia”, Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2012). *Renovación de registro calificado Especialización en Psicología Educativa*. Documento de circulación interna. Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2016a). *Primer informe de autoevaluación. Especialización en Psicología Educativa*. Documento de circulación interna. Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2016b). *Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia*. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2019). *Segundo informe de autoevaluación Programa especialización en Psicología Educativa*. Documento de circulación interna. Bogotá.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia
Vigilada Mineducación

Editado por la Universidad Católica de Colombia en agosto de 2020, tipografía Minion Pro, tamaño 11 pts.

Publicación digital
Hipertexto Ltda.

Sapientia aedificavit sibi domun

Bogotá, D. C., Colombia

COLECCIÓN

LOGOS

SIGNUM

Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana

4

La psicología educativa tiene una tradición de más de cien años en el ámbito de la psicología mundial. Cada vez más, delimita su objeto de estudio, su campo epistemológico, sus metodologías y técnicas, y aporta al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de contenidos y currículos en contextos diversos y cada vez más exigentes.

Hacer un balance de ese desarrollo en el marco de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia permite avanzar, asumir ese legado y proyectarlo a las condiciones actuales, con el fin de hacer un aporte decisivo a la calidad de vida de las personas y a las comunidades educativas, en los diferentes contextos psicoeducativos en que ejerce su actividad.

ISBN 958513315-0



9 789585 133150