



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

Propuesta de una nueva perspectiva crítica del aprendizaje para la formación de los educandos como personas

Torres Escobar, Germán Andrés

Propuesta de una nueva perspectiva crítica del aprendizaje para la formación de los educandos como personas

PANORAMA, vol. 17, núm. 33, 2023

Politécnico Grancolombiano

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971614001>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Editorial

Propuesta de una nueva perspectiva crítica del aprendizaje para la formación de los educandos como personas

Proposal of a new critical perspective of learning for the education of students as human beings

Proposta de uma nova perspectiva crítica de aprendizagem para a educação dos alunos como seres humanos

Germán Andrés Torres Escobar

Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

german.torreses@amigo.edu.co

PANORAMA, vol. 17, núm. 33, 2023

Politécnico Grancolombiano

Recepción: 24 Enero 2022

Aprobación: 14 Junio 2024

Resumen: Los psicólogos educativos han estudiado diferentes concepciones del aprendizaje escolar que se han centrado principalmente en la adquisición de conocimientos y competencias de carácter cognoscitivo, emocional y social, pero han dejado de lado la el aprendizaje derivado de la reflexión crítica sobre las propias experiencias de vida personal, que es necesario para que los niños y adolescentes puedan manejar con éxito situaciones de su vida cotidiana en su rol de hijos, hermanos o estudiantes y asumir un rol crítico en diferentes escenarios sociales que les permita aprender a asumir con responsabilidad sus actos. Para analizar este tema se hace una revisión documental y, a partir de la misma, se propone una concepción crítica del aprendizaje, que les permita a los psicólogos educativos orientar a los niños y adolescentes como personas reflexivas y responsables que sean capaces de tomar decisiones acertadas en cada etapa de su desarrollo, y en los diferentes roles que deben asumir en su vida diaria.

Palabras clave: Aprendizaje, escolares, psicología educativa, teoría crítica, vivencias.

Abstract: Educational psychologists have studied different conceptions of school learning that have focused mainly on the acquisition of knowledge, emotional skills, cognitive skills and social skills, but have neglected personal reflective learning, which is necessary for children and adolescents to successfully manage their daily lives in their role as children, siblings or students, as well as assume those roles in a critical way with responsibility of their actions. To analyze this issue, a review of the literature is made, and based on it the author points out a new critical conception of learning, which allows them to guide children and adolescents as thoughtful and responsible people who can make the right decisions. at each stage of their development, and in the different roles they must assume in their daily lives.

Keywords: Learning, schoolchildren, educational psychology, critical theory, life experiences.

Resumo: Os psicólogos educacionais têm estudado diferentes concepções de aprendizagem escolar que se concentraram principalmente na aquisição de conhecimentos, habilidades emocionais, habilidades cognitivas e habilidades sociais, mas negligenciaram a aprendizagem reflexiva pessoal, que é necessária para que crianças e adolescentes gerenciem com sucesso suas vidas diárias em seu papel de crianças, irmãos ou alunos, bem como assumam esses papéis de forma crítica com responsabilidade de suas ações. Para analisar essa questão, faz-se uma revisão da literatura e, com base nela, a autora aponta uma nova concepção crítica de aprendizagem, que lhes permite orientar crianças e adolescentes como pessoas pensativas e responsáveis, capazes de tomar as decisões certas. em cada fase do seu desenvolvimento e nos diferentes papéis que devem assumir no seu cotidiano.

Palavras-chave: aprendendo, crianças em idade escolar, psicologia educacional, teoria crítica, experiências de vida.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, desde la psicología educativa se han planteado concepciones del aprendizaje centradas principalmente en la adquisición de conocimientos académicos (Navarro, 2003), de competencias y de conductas, pero estas han dejado de lado la formación de los educandos como personas responsables y activas en los diferentes contextos en los que interactúan. En este sentido, el presente artículo propone una nueva concepción crítica del aprendizaje, que lleve a los escolares a reflexionar sobre su propia vida, sus relaciones interpersonales y la forma como ejercen su rol de hijos, hermanos, estudiantes y ciudadanos (Quiroz y Jaramillo, 2009), y puedan ser personas más respetuosas, empáticas, y se conviertan en agentes de cambio (Gonçalves-de Freitas, 2004) en los diferentes contextos en los que interactúan.

A nivel histórico, en esta disciplina de la psicología educativa se han planteado una concepción positivista del aprendizaje representada por los teóricos del conductismo (Roselli, 2012), y una concepción hermenéutica-interpretativa liderada por los académicos cognoscitivistas y constructivistas (Tünnermann, 2011); ambas concepciones se han enfocado en el estudio de aprendizajes escolares o académicos y cómo pueden estos ayudar a los estudiantes a obtener mejores calificaciones y oportunidades laborales, pero se han olvidado de abordar temas coyunturales en la formación de los educandos como personas, y esto se refleja en los problemas de violencia, corrupción y demás problemas sociales que enfrentan las sociedades en la actualidad (Villa e Insuasty, 2014).

La primera concepción del aprendizaje que se propuso en psicología fue planteada por los pioneros del conductismo en Estados Unidos, a comienzos del siglo XX, John Watson y Burrhus Frederick Skinner, entre otros (Leiva, 2005). Estos autores plantearon que el aprendizaje humano se podía evidenciar en los cambios de conducta individuales en términos de su intensidad, frecuencia y forma en las personas. Tales cambios eran explicados en función de los estímulos ambientales a los que estaban expuestas las personas, los cuales podían reforzar o castigar ciertas conductas, haciendo así que aumentara o disminuyera su aparición en determinados contextos a lo largo del tiempo.

Científicamente, por sus fundamentos y características, el conductismo se puede asimilar como una teoría adscrita al paradigma positivista, ya que las teorías y modelos científicos que hacen parte de este paradigma de la ciencia buscan: 1) analizar las variables explicativas de los fenómenos, y su medición a nivel cuantitativo o estadístico; 2) recolectar evidencias físicas que sirvan de fundamento físico para medir las variables antes mencionadas; y 3) hacer una medición lo más objetiva posible de los fenómenos, reduciendo el margen de error de la medición de las variables en la medida en que el científico no involucre sus emociones y percepciones personales, y use instrumentos de medición precisos. En el caso particular del

conductismo, este pretende medir los cambios de conducta en las personas, con instrumentos como los registros conductuales, fotos o videos, hacer predicciones del comportamiento humano y aportar nuevo conocimiento a la psicología que tenga bases científicas sólidas (Romero, 2012).

Sus hallazgos sobre el aprendizaje se han basado en estudios experimentales de laboratorio con mamíferos, y fueron extrapolados en humanos para generar cambios de conducta en procesos psicoterapéuticos para abordar diversos tipos de trastornos, ayudar a desarrollar habilidades sociales, fomentar comportamientos adaptativos en personas con discapacidad cognitiva o trastornos del desarrollo, y fomentar una buena disciplina en los contextos escolares (González, 2004). No obstante, pese a que el conductismo ha demostrado un alto nivel de efectividad en lograr cambios de conducta, no les explica a las personas el sentido o propósito de cambiar su comportamiento y, por ende, el proceso de aprendizaje que promueve se tiende a volver mecánico y repetitivo.

Teniendo en cuenta las falencias antes mencionadas de la teoría conductista, para explicar el aprendizaje en las personas, entre las décadas de 1940 a 1960, varios psicólogos de Estados Unidos se basaron en la teoría general de sistemas, y en los modelos computacionales de procesamiento de la información (Cabrera, 2003), para plantear una concepción cognoscitivista del aprendizaje humano, en la cual se propone que el aprendizaje hace referencia a una serie de etapas secuenciales en las que el cerebro procesa la información o *input* que recibe del medio ambiente y la interpreta para generar una respuesta u *output*, de manera similar a como funcionan las computadoras.

Gracias a los aportes de los psicólogos cognoscitivistas se comenzaron a realizar estudios rigurosos de procesos mentales como la senso-percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas asociados a las rutas neuronales y estructuras cerebrales que intervienen en estos (Zumalabe-Makirriain, 2016), y se pudieron comprender mejor los trastornos del desarrollo, los trastornos del aprendizaje y los problemas relacionados con el deterioro cognitivo. Para dar sustento a sus hallazgos, los psicólogos comenzaron a usar las técnicas de neuroimagen (Parra-Bolaños, 2015), pruebas psicológicas y experimentos, pero de manera similar al conductismo sus postulados y explicaciones no tenían en cuenta variables de tipo motivacional, familiar, social y cultural que influyen en el aprendizaje de los seres humanos en diversos contextos como el escolar, universitario y empresarial, quedando limitados sus hallazgos, entonces, al campo clínico y neuropsicológico.

Teniendo esto en cuenta, entre 1960 y 1990 varios psicólogos cognoscitivistas, como Paul David Ausubel, Joseph Novak, Cesar Coll y Mario Carretero, comenzaron a teorizar en torno al aprendizaje humano, su significado y la influencia de variables socioculturales de los contextos familiar y escolar que podían afectarlo (Martínez, De Jesús, Andrade y Méndez, 2007). Se basaron en los estudios de Jean Piaget y Lev Vygotsky (Wright y Buchanan, 2020),

para plantear, entonces, una concepción constructivista del aprendizaje, de acuerdo con la cual las personas aprenden no por un “procesamiento mecánico” de la información, sino que, a través de la mediación del lenguaje, aprenden en la interacciones con otras personas y contextos a construir un conocimiento representacional de sí mismos, de los fenómenos y de realidad, que se actualiza constantemente. Esto supuso un avance importante en la comprensión del aprendizaje, porque estos teóricos constructivistas descubrieron la importancia de estudiar las motivaciones del estudiante (Ospina, 2006) por el aprendizaje, el apoyo de la familia y del docente en el aprendizaje de los escolares, entre otras, que tuvieron un impacto en la forma como se concebía la educación en los colegios.

Desde 1900 hasta 1950, en los colegios se solía implementar una enseñanza tradicional (Acosta, 2005), en la que se asociaba el aprendizaje a la repetición y memorización de conceptos y procedimientos que impartían los docentes en calidad de expertos o portadores del saber, pero con los aportes de los constructivistas (Ordóñez, 2006) y de los académicos de la “Escuela Nueva” de esa época (Ríos y Cerquera, 2014; Narváez, 2006) comprendieron que el aprendizaje era más que memoria y suponía un proceso reflexivo alrededor de lo aprendido y la forma en que podía utilizar el educando ese saber para resolver problemas escolares.

Es así como se comenzaron a gestar cambios curriculares en los colegios, que se enfocaban en promover una pedagogía activa (Ospina, 2013), en la cual el estudiante podía desarrollar actividades motivantes de acuerdo con su edad, que le permitían aprender los conceptos vistos en las clases a través de actividades prácticas como ejercicios, talleres y laboratorios, diseñados previamente por los docentes, quienes ya no asumían el rol de expertos o “portadores del saber”, sino de guías u orientadores del proceso de aprendizaje de los escolares.

A partir de estas contribuciones, los estudiantes durante las últimas décadas dejaron de ser meros receptores de contenidos y han pasado a ser aprendices activos que reflexionan, cuestionan y participan durante las clases. Algunos modelos pedagógicos que se fundamentan en esta forma de aprender son la enseñanza para la comprensión, desarrollada por los teóricos del Proyecto Cero de la Unidad de Harvard, como Howard Gardner, también creador de la teoría de inteligencias múltiples (Agustí y Barrera, 2016), y el modelo pedagógico de la filosofía para niños de Mathew Lipman (Daniel, De la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio y Mongeau, 2003), que plantea un pensamiento crítico que cuestiona y promueve una reflexión sobre las creencias e ideas.

Por su naturaleza, tanto la teoría cognoscitivista como la constructivista del aprendizaje harían parte del paradigma científico hermenéutico-interpretativo, porque en este paradigma los científicos buscan: 1) comprender los fenómenos de la realidad de manera holística e integrada a partir del conocimiento construido socialmente; 2) entender las diversas perspectivas de las personas en su

comprensión de los fenómenos, de acuerdo con su cultura historia y tradiciones; y 3) visibilizar su subjetividad y cómo esta puede influir en el abordaje de los fenómenos que estudian. Cuando se revisan a fondo los planteamientos del cognoscitismo y del constructivismo, ambas teorías se ajustan a este paradigma, toda vez que reconocen la influencia del lenguaje, de las interacciones y de la cultura en el aprendizaje de los escolares (Agudelo y Estrada, 2012).

Desde 1990 hasta la década actual, varios modelos cognoscitivistas y constructivistas se han propuesto para explicar formas de aprendizaje contextualizadas. Por ejemplo, el aprendizaje experiencial, aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el diseño universal de aprendizaje, el aprendizaje basado en fondos de aprendizaje, el aprendizaje virtual, el *blended learning*, el aprendizaje vivencial, entre otros (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Nuevos modelos cognoscitivistas y constructivistas del aprendizaje con sus características.

Modelos de aprendizaje emergentes	Aspecto que explican del aprendizaje humano
El aprendizaje experiencial	Busca promover la experimentación activa para afianzar los aprendizajes académicos adquiridos (Kolb y Kolb, 2005).
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Fue desarrollado en Canadá para brindar a los estudiantes de ciencias de la salud una nueva forma de aprender de forma práctica ciertos procedimientos y habilidades necesarios en el abordaje de problemas puntuales de su profesión (Hernández y Moreno, 2021).
Aprendizaje basado en proyectos	Se enfoca en el diseño de proyectos de emprendimiento empresarial, de ingeniería o de carácter institucional y se enfocan en la consecución de resultados o productos tangibles a nivel universitario (Cvrullies y Schamne, 2021).
Aprendizaje cooperativo	Busca enseñar a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa, organizando grupos de trabajo, en la cual hay roles rotativos que les permiten a los estudiantes aprender a coordinar el desarrollo de tareas para lograr el mejor resultado posible (Azorín, 2018).
El diseño universal del aprendizaje	Busca potenciar las capacidades sensoriales de los estudiantes con discapacidades para facilitarles la adquisición de conceptos y destrezas de formas alternativas. Este modelo ayuda a los docentes a realizar adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Tobón y Cuesta, 2020).
El aprendizaje virtual y el <i>blended learning</i>	Explican cómo los estudiantes aprenden contenidos académicos con la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en entornos totalmente virtuales y en entornos presenciales y virtuales al mismo tiempo (Quitán-Bernal y González-Martínez, 2020).
El aprendizaje basado en fondos de conocimiento	Este modelo se centra en rescatar aprendizajes fundamentados en el saber popular, familiar o local y articularlos con el saber escolar para resignificar este último de acuerdo con la identidad cultural de grupos minoritarios (Waddington, Siqués, Vilà y Jiménez, 2020).

Tabla 1

Nuevos modelos cognoscitivistas y constructivistas del aprendizaje con sus características.

No obstante, estos modelos se siguen focalizando en el aprendizaje de temas escolares o académicos, y han dejado de lado el abordaje de problemas coyunturales del aprendizaje cotidiano que viven los estudiantes en la actualidad, como son la comprensión de las responsabilidades que tienen consigo mismos y su entorno social y natural, el manejo preventivo de posibles situaciones de abuso físico o sexual por parte de adultos, el manejo de la rivalidad entre hermanos en el hogar, el manejo de la soledad en el hogar y en la institución educativa, el manejo adecuado del tiempo libre, el manejo del maltrato o abandono de los padres o acudientes, el manejo de provocaciones para consumir sustancias psicoactivas o vincularse en actividades delictivas, la proyección hacia el futuro a nivel familiar y económico, entre otros problemas, ante los cuales algunas instituciones educativas ofrecen talleres de capacitación preventivos, pero descontextualizados, y en los cuales se tiende a asumir que los niños y adolescentes, por no ser adultos, carecen del “criterio”, o capacidad de decisión, relegándolos así a unas posturas de indefensión y pasividad en las que quedan casi siempre sujetos a la figura del adulto, y no se les brinda herramientas para actuar de forma asertiva y responsable en su ausencia.

Desde esta perspectiva, se hace necesario un nuevo modelo de aprendizaje crítico que lleve a los estudiantes a verse no como personas siempre sujetas a un adulto, sino como personas responsables y capaces de reflexionar sobre sus responsabilidades en el hogar, en el colegio y en otros contextos, así como capaces de reflexionar sobre sus errores, reflexionar acerca de cuándo pedir ayuda y movilizar recursos personales y sociales ante la ausencia de adultos y, sobre todo, capaces de ser agentes de cambio social constructivo en entornos hostiles y complejos. Desde esta perspectiva, el presente artículo busca proponer un modelo de aprendizaje crítico que empodere a los niños y adolescentes para que desarrollen su máximo potencial como personas y promuevan el cambio positivo en las comunidades en las que están inmersos.

MÉTODO

Para analizar el tema en cuestión se planteó como pregunta de investigación qué conceptualizaciones se han hecho del aprendizaje en escolares, y para dar respuesta a la misma se desarrolló una investigación cualitativa de carácter documental en la cual se revisaron artículos y libros relacionados, que se revisaron a partir de resúmenes analíticos especializados y se clasificaron dependiendo de su conceptualización del aprendizaje escolar.

RESULTADOS

Hoy en día, tanto los aportes del conductismo como del cognoscitvismo y del constructivismo se siguen implementando en el contexto escolar, pero se están quedando cortos porque se limitan estrictamente a la comprensión de los aprendizajes netamente

académicos y curriculares, y pasan por alto el aprendizaje experiencial de los escolares (Guzmán y Saucedo, 2015), que está asociado a sus vivencias cotidianas, necesidades y problemas personales como hijos y hermanos en una familia, como estudiantes en una institución educativa, y habitantes de un barrio; de hecho, algunos escolares pueden verse enfrentados diariamente a vivencias negativas de maltrato intrafamiliar (Acosta, 2015), acoso sexual (Franco y Ramírez, 2016), la amenaza de pandillas o grupos delincuenciales en sus barrios (Perea, 2004), consumo de sustancias psicoactivas que les ofrecen otras personas (Fernández, Gijón y Lizarte, 2016), como el licor o el cigarrillo, entre otras experiencias, para las cuales no están preparados, ni tienen los elementos necesarios para decidir adecuadamente qué hacer para manejarlas (Marimón, Pérez, Suárez, Hernández y Orraca, 2011), y es ahí donde se hace necesaria una concepción del aprendizaje que permita abordar este tipo de problemáticas con los estudiantes y sus familias.

Es decir, en la actualidad se debe buscar una concepción más amplia del aprendizaje (Beltrán y Pérez, 2011), que vaya más allá del buen rendimiento escolar, le permita comprender mejor las complejas realidades de los escolares y pueda dar una respuesta efectiva a las necesidades y problemas cotidianos de estos, de tal manera que estos últimos puedan comprenderlas mejor, aprender de las mismas y tomar decisiones acertadas que les conduzcan a ser felices (Palomera, 2017), tener una buena salud, una convivencia armónica con otras personas en diversos contextos, y proyectarse exitosamente a nivel profesional.

Si bien hay varios cursos, programas y talleres de prevención de conductas de riesgo, y de promoción de la salud mental que están implementando psicólogos en diversas instituciones educativas, estos abordan problemas puntuales como el acoso escolar, el consumo de sustancias psicoactivas, o las conductas sexuales de riesgo, pero no brindan una formación integral a los estudiantes como personas en diferentes contextos y cumplen una función más bien asistencialista que no necesariamente tiene un impacto a largo plazo en los educandos. A continuación, se plantean los orígenes históricos del paradigma crítico y sus aportes para el abordaje del aprendizaje.

Necesidad de una concepción crítica del aprendizaje

La Escuela de Frankfurt, hace ya varias décadas hizo una fuerte crítica a la ciencia de su tiempo (Galafassi, 2002), al plantear que no necesariamente por tener más conocimientos la humanidad iba a progresar más, ya que de hecho ese conocimiento podría ser usado para destruir al propio ser humano y al planeta. Por ejemplo, las armas de destrucción masiva, la contaminación ambiental y otros problemas que están relacionados con un uso inadecuado del conocimiento científico y tecnológico.

Además de esto, los pensadores de esta escuela de pensamiento cuestionaron la “objetividad” del científico respecto al fenómeno que estudia, al afirmar que el científico no debe limitarse solo a describir los fenómenos, sino que debe asumir una postura ética y responsable que promueva un uso adecuado del conocimiento a favor del progreso y el bienestar del ser humano y del planeta.

Teniendo en cuenta estas ideas de la Escuela de Frankfurt, la psicología debería contemplar que el aprendizaje humano no se limita solo a la adquisición y aplicación de conocimientos que preparen a los estudiantes para desempeñarse con éxito en el mundo laboral, sino que involucra también la posibilidad de formarse como personas reflexivas (Tamayo, Zona, Loaiza y Yasaldez, 2015), responsables de sus acciones, empáticas con las demás personas, respetuosas de las normas, que se conocen a sí mismas y que generan cambios positivos dentro de los diferentes contextos en los que participan como hijos, hermanos, estudiantes y ciudadanos activos.

El aprendizaje que se debería promover desde los escenarios educativos es, entonces, un aprendizaje crítico que tiene sus fundamentos en las vivencias propias desde una perspectiva fenomenológica y del ciclo vital que lleve al educando a descubrirse como una persona activa, en la medida en que aprende a convivir, cuidar de su salud, se plantea metas vocacionales específicas y realiza elecciones responsables e informadas.

Es decir, se debe generar consciencia en las instituciones educativas y en los acudientes acerca de que los educandos no son solo “sujetos de derechos” (Cely, 2015), sino que también deben convertirse en “sujetos con responsabilidades”, que pueden desde su situación personal aportar a una convivencia armónica entre las personas (Vizcaíno, 2015), apoyar a los que les rodean y denunciar situaciones de violencia o maltrato mediante acciones afirmativas. Se trata, pues, de cambiar la noción de “niño” o “adolescente” como sujeto pasivo que se limita solamente a recibir, y se convierta en un ser cada vez más activo que, en la medida que aprende a conocerse se vuelve más reflexivo, responsable y capaz de transformar el entorno que le rodea de forma positiva al mejorar el bienestar propio y común (López, 2005).

El aprendizaje es un proceso de procesos; pero sobre todo es el proceso poiético o transformador del “yo”, de la identidad personal (personalidad). El aprendizaje es la convergencia de experiencias sensoriales y emocionales a las que se les atribuyen significados desde la cognición y nos definen como personas, nos enseñan quiénes somos, nuestras capacidades y límites. El aprendizaje se vive en el propio cuerpo (Ayala, Arboleda, y De Souza, 2016), y transforma constantemente a los educandos, llevándolos a la acción y a la interacción con otros; por ende, aprender lleva a los educandos a madurar como personas y a desarrollar su personalidad.

[1] Aprender a vivir implica ser feliz, distribuir el tiempo adecuadamente, cuidar la propia salud, saber convivir y disfrutar las experiencias más allá de ganar, tener fama o dinero. En síntesis, se trata de ayudar a que los estudiantes sean felices y se acepten como personas (Palomera, 2017, p. 70).

La madurez de un estudiante no depende de su edad, sino de su capacidad para asumir cada vez mayores responsabilidades dentro de diversos roles establecidos al contar con mayor autonomía para actuar a medida que aumenta de edad. Un estudiante puede actuar de manera más “madura” en ciertos contextos, pero no en otros; esto

depende de las posibilidades que les brinden las otras personas y el apoyo que les den, y es por eso que se debe motivar a los padres para que deleguen gradualmente responsabilidades a sus hijos y les enseñen a tomar decisiones, reflexionando sobre aspectos como: ¿qué alternativas tengo para resolver esta tarea/situación/problema?, ¿qué consecuencias tiene cada alternativa a corto, mediano y largo plazo?, ¿qué alternativa me gusta y me conviene al mismo tiempo?, ¿a quiénes afectaría elegir determinada alternativa?, y ¿qué aprendí de la elección realizada?

De igual forma, es relevante que se genere conciencia en los acudientes sobre la importancia de tener paciencia, no juzgar y de enseñarles a los hijos a aprender sus errores y corregirlos, mediante cuestionamientos como: ¿en qué me equivoque?, ¿qué información necesito para elegir una alternativa adecuada para resolver este problema/situación?, ¿quiénes podrían brindarme ayuda para resolver este problema?, ya que en nuestra cultura se premia el éxito a toda costa y en cambio los errores tienden a ser ocultados o negados y esto frena el proceso de crecimiento de los estudiantes.

Tanto los niños como los adolescentes necesitan que se les den herramientas para que comprendan los problemas psicológicos, familiares y sociales que pueden llegar a afectar sus vidas y puedan, a partir de esta comprensión, buscar ayuda oportunamente soluciones efectivas y proponer cambios que les permitan mejorar no solo su propia calidad de vida, sino la de sus familias, compañeros de colegio y de otras personas. Algunos ejemplos reales de este tipo de escolares son Greta Tunberg, quien desde su niñez se ha convertido en una líder a favor de la protección del planeta, y Malala, quien se convirtió en una activista social a favor de la educación de la mujer; ambas fueron personas activas en sus respectivas sociedades, y pese a ser muy jóvenes lograron generar conciencia en las personas respecto a los problemas que les afectaban.

Además de promover un aprendizaje crítico en sus estudiantes, la psicología educativa está llamada a revisar el rol de los orientadores profesionales que trabajan en los colegios y universidades (Boyle y Lauchlan, 2009), y analizar cuál es la responsabilidad que tienen en la formación integral de los estudiantes y su calidad de vida (Carrasco, Baltar, Bastidas, López, Morales y López, 2019; Domingo, Fernández y Barrero, 2016; Hernández, 2009), puesto que hasta ahora, en la mayoría de los casos, estas intervenciones son breves y se centran en abordar problemas de carácter académico como el bajo rendimiento escolar, la deserción académica, o trastornos psicológicos como el déficit atencional, pero es necesario que dediquen más tiempo brindar herramientas a los estudiantes para aprender de sus experiencias personales, para conocerse a sí mismos y solucionar sus problemas cotidianos críticamente.

Desde esta perspectiva, el psicólogo educativo, además de ejercer su rol como orientador educativo que apoya a los educandos en la toma de decisiones (Molina, 2004; Watkins, Crosby y Pearson, 2001; Sampascual, Navas y Castejón, 1999) y desarrolla programas para la prevención de conductas de riesgo y la promoción de la salud mental,

debe convertirse en un educador (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014; Aron, Milicic, y Armijo, 2012; Bisquerra, 2003), que reflexiona con los estudiantes (Hernández, 2020a; Accorinti, 2019), sobre temas que hacen parte del ciclo vital (Zavadski y Dias, 2012), y profundiza en los problemas que presentan las personas en cada una de las etapas de dicho ciclo, con el fin de revisar qué decisiones les permiten resolver mejor estos problemas desde una perspectiva experiencial, fenomenológica (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012) y crítica de tal manera que los estudiantes puedan comprender su propio ciclo vital y la forma adecuada de manejar las problemáticas propias de cada etapa (Gutiérrez, Taborda, Kronborg, Salas, Cornejo y Caycho-Rodríguez, 2018).

La idea con esto es que el orientador pueda generar un acercamiento empático con la situación de cada estudiante (Flores, 2004) e identificar de forma oportuna a aquellos estudiantes que estén viviendo situaciones de riesgo a nivel personal, familiar, escolar y en su barrio para luego darles herramientas de apoyo en forma personalizada.

En cada grado de escolaridad estas reflexiones se pueden desarrollar a partir de una reflexión sistemática alrededor de ciertos ejes temáticos, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Ejes temáticos para generar la reflexión crítica con los estudiantes basado en el modelo de Torres (2021).

Grado	Eje temático	Preguntas para generar la discusión con estudiantes
Primero	Mis derechos y deberes como niño o niña	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué derechos tengo como hijo(a) en mi hogar? 2. ¿Qué deberes tengo como hijo(a) y hermano(a) en mi hogar? 3. ¿Qué derechos y deberes tengo como estudiante en mi colegio?
Segundo	Auto-concepto del propio cuerpo y autocuidado	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo debo alimentarme para estar saludable? 2. ¿Qué tipo de actividades físicas realizo para estar saludable? 3. ¿Cuáles son mis hábitos de aseo y autocuidado personal?
Tercero	Prevención del maltrato	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el maltrato? 2. ¿Qué formas de maltrato existen? 3. ¿Qué puedo hacer en caso de ser víctima de maltrato por parte de mis padres o familiares? 4. ¿Qué puedo hacer si me entero de que otro(a) niño(a) como yo es maltratado?
Cuarto	Desarrollo de la auto-estima	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es mi cuerpo? 2. ¿Qué me agrada de mi cuerpo? 3. ¿Qué me desagradaba de mi cuerpo? 4. ¿Qué defectos y virtudes tengo como persona?
Quinto	Reconocimiento de emociones y autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un duelo? 2. ¿Qué es una crisis? 3. ¿Cómo suelo reaccionar ante situaciones desagradables o difíciles? 4. ¿Qué es el autocontrol y para qué me puede servir en el manejo de crisis y duelos?
Sexto	Solución de problemas interpersonales	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es un conflicto? 2. ¿Qué tipos de conflicto existen? 3. ¿Cómo puedo resolver un conflicto de acuerdo con la ley de convivencia escolar?
Séptimo	Cambios en la adolescencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los rasgos sexuales secundarios? 2. ¿Qué derechos sexuales y reproductivos tengo? 3. ¿Qué responsabilidades implica tener relaciones sexuales? 4. ¿Qué son las conductas sexuales de riesgo?
Octavo	La presión grupal y las amistades	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes son verdaderas amistades? 2. ¿Qué es el noviazgo? 3. ¿Tengo verdaderas amistades o solo conocidos?

		4. ¿Qué es la presión grupal y qué conductas de riesgo me puede llevar a cometer?
Noveno	La inclusión escolar y el respeto por la diferencia	1. ¿Qué es la inclusión escolar? 2. ¿Qué debo hacer para ayudar a las personas rechazadas o excluidas?
Décimo	Ciudadanía y servicio social	1. ¿Qué derechos y deberes tengo como ciudadano(a)? 2. ¿Qué significa el derecho al libre desarrollo de la personalidad?
Undécimo y duodécimo	Proyección vocacional ocupacional y	1. ¿Qué aptitudes e intereses tengo a nivel ocupacional? 2. ¿En qué tipo de ocupaciones y profesiones podría desempeñarme con éxito en el futuro de acuerdo con mis aptitudes e intereses?

Fuente: elaboración propia, 2021.

elaboración propia, 2021.

El orientador podría partir de espacios como talleres o clases, trabajar cada eje temático, compartir las preguntas antes mencionadas con los estudiantes, discutir con ellos las posibles respuestas a cada una y ponerles a analizar casos de la vida real documentados en periódicos, páginas web o libros en los que se aplique el tema abordado, y posteriormente entre todos definir cuál es la mejor alternativa de solución. Una vez hecho esto, de manera individual cada estudiante podría desarrollar una revisión del tema en su propia vida, con ayuda de una guía escrita.

Para que quede evidencia del trabajo realizado, los estudiantes podrían realizar sus reflexiones de forma oral y por escrito, de tal manera que las vayan guardando en un portafolio que pueda ser revisado por el orientador periódicamente y le permita identificar tanto el nivel de comprensión de cada tema por parte del estudiante como situaciones problemáticas que estén afectando negativamente su desarrollo, y pueda eventualmente brindarle, en espacio de asesoría individual, la orientación que requiera. Este tipo de estrategia permitiría al orientador estar en contacto directo y permanente con la realidad de los estudiantes, sin depender tanto de las remisiones de otros docentes.

Ahora bien, en las instituciones educativas hay tantos cursos y estudiantes que sería muy complejo para uno o dos psicólogos educativos realizar esta labor (Hernández y Mederos, 2018), y por ende se requeriría de un equipo de orientación escolar, en el que un profesional por cada grado escolar atienda las necesidades de los estudiantes a nivel psicosocial y desarrolle los ejes temáticos antes descritos.

En el caso colombiano, el Decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994) en su artículo 40 describe la figura del “orientador escolar” como aquel profesional que se encarga de apoyar a los educandos para que logren el pleno desarrollo de su personalidad (Hernández, 2020c), y aunque educadores especiales, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre

otros, desempeñan esta labor de manera loable, el psicólogo educativo es quien quizás está mejor preparado para desempeñar este rol y de ahí se sigue que está llamado a liderar la educación psicosocial de los educandos en los colegios y a desarrollar programas de actualización permanente de los profesionales que conforman los equipos de orientación escolar, la cual es una necesidad (Hernández, 2020b).

Si se desea que los orientadores escolares en Colombia contribuyan verdaderamente al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, se requiere que realicen más que intervenciones puntuales como talleres, conferencias o capacitaciones, y que tengan su propio espacio de clases en las cuales puedan desarrollar un proyecto pedagógico que responda a tal fin en los colegios, y sirva de base para fomentar un aprendizaje crítico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La psicología ha planteado teorías del aprendizaje escolar como la conductista y la cognoscitiva con sus diferentes variantes, que se han enfocado principalmente en promover el buen desempeño académico de los educandos, pero ha dejado la formación de los educandos como personas que requieren comprender sus vivencias, aprender a convivir adecuadamente con otros y solucionar problemas. En este sentido, se hace necesaria una nueva teoría crítica del aprendizaje, que se centre en las vivencias cotidianas de los educandos y les permita aprender a conocerse como personas, convivir armónicamente con otros, solucionar problemas adecuadamente y ejercer diferentes roles como hijos, estudiantes, hermanos, hijos y ciudadanos de forma responsable.

Para lograrlo, el orientador educativo necesita desarrollar una reflexión sistemática alrededor de ciertos ejes temáticos que toquen temas que hacen parte del crecimiento del estudiante como sus derechos y deberes, su autoconcepto, la prevención del maltrato, el desarrollo de la autoestima, el reconocimiento de las emociones y el autocontrol, entre otros que se pueden abordar, ya sea como parte de un curso y espacios como talleres o sesiones de asesoría individualizadas, en los cuales se puedan compartir preguntas reflexivas alrededor de cada eje temático, discutir con los estudiantes las posibles respuestas a cada una y ponerles a analizar casos de la vida real documentados en periódicos, páginas web o libros en los que se aplique el tema abordado de cada eje temático, y posteriormente entre todos definir cuál es la mejor alternativa de solución. Una vez hecho esto, de manera individual cada estudiante podría desarrollar una revisión del tema en su propia vida con ayuda de una guía escrita.

Para que quede evidencia del trabajo realizado, los estudiantes podrían realizar sus reflexiones de forma oral y por escrito, de tal manera que las vayan guardando en un portafolio, que pueda ser revisado por el psicólogo educativo periódicamente y le permita identificar tanto el nivel de comprensión de cada tema por parte del estudiante como situaciones problemáticas que estén afectando negativamente su desarrollo y pueda eventualmente brindarle en espacio de asesoría individual la orientación que requiera. Este tipo de

estrategia permitiría al psicólogo educativo estar en contacto directo y permanente con la realidad de los estudiantes, sin depender tanto de las remisiones de otros docentes.

Ahora bien, en las instituciones educativas hay tantos cursos y estudiantes que sería muy complejo para uno o dos orientadores realizar esta labor (Hernández y Mederos, 2018), y por ende se requeriría de un equipo de orientación escolar, en el que un profesional por cada grado escolar atienda las necesidades de los estudiantes a nivel psicosocial y desarrolle los ejes temáticos antes descritos.

En el caso colombiano, el Decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994) en su artículo 40 describe la figura del “orientador escolar” como aquel profesional que se encarga de apoyar a los educandos para que logren el pleno desarrollo de su personalidad (Hernández, 2020c), y aunque educadores especiales, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros, desempeñan esta labor de manera loable, el psicólogo educativo es quien quizás está mejor preparado para desempeñar este rol y de ahí se sigue que está llamado a liderar la educación psicosocial de los educandos en los colegios y a desarrollar programas de actualización permanente de los profesionales que conforman los equipos de orientación escolar, la cual es una necesidad (Hernández, 2020b). Si se desea que los orientadores escolares en Colombia contribuyan verdaderamente al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, se requiere que realicen más que intervenciones puntuales como talleres, conferencias o capacitaciones, y que tengan su propio espacio de clases en las cuales puedan desarrollar un proyecto pedagógico que responda a tal fin en los colegios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (2019). *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Primera reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Acosta, M. (2015). *Comportamiento de la Violencia Intrafamiliar. Colombia, 2015*. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Violencia+intrafamiliar+primera+parte.pdf>
- Agudelo, M., y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, 17, 353-378. <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/1156>
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Agustí, P., y Barrera, X. (2016). El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal Howard Gardner. *Uaricha*, 13(30), 26-52. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/issue/view/11> y en http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/pz-history-gardner-spanish_0.pdf
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. ISSN: 1657-9267
- Ayala, J., Arboleda, R., y De Souza, S. (2016). Cuerpo subjetivo y didáctica: construcción vivencial. *Sophia*, 12(2), 249-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a08.pdf>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 11(161), 161-194. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-181.pdf>
- Beltrán, J., y Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77822236002>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos.

- Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
- Bisquerra, A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Boyle, C., y Lauchlan, F. (2009). Applied psychology and the case for individual casework: some reflections on the role of the educational psychologist. *Educational Psychology in Practice*, 25(1), 71-84. DOI: 10.1080/02667360802697639.
- Cabrera, I. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600006
- Carrasco, C., Baltar, M., Bastidas, N., López, J., Morales, M., y López, V. (2019). Identidad profesional de una psicóloga educacional: un estudio de caso en Chile. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-27. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.01>
- Cely, D. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud y Sociedad*, 2(1), 42-47. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/salud_sociedad/article/view/3978
- Cyrules, E. y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 01-25. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v14n1/1688-7468-pe-14-01-1.pdf>
- Daniel, M., De la Garza, M., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., y Mongeau, P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles educativos*, 25(102), 22-39. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a3.pdf>
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Fernández, M., Gijón, J., y Lizarte, E. (2016). Consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de magisterio y sus creencias acerca de la educación preventiva. *Acción Psicológica*, 13(1), 67-78. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n1/1578-908X-acp-13-01-00067.pdf>
- Flores, M. (2004). De profesor a orientador educativo: los ritos de paso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4, 35-38. ISSN:1665-7527.
- Franco, A., y Ramírez, L. (2016). Abuso sexual infantil: perspectiva clínica y dilemas ético-legales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(1), 51-58. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v45n1/v45n1a09.pdf>

- Galafassi, G. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad *Contribuciones desde Coatepec*, 2, 4-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28100201>
- Gonçalves-de Freitas, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psykhe*, 13(2), 131 - 142. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200010
- González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 15-22. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899003.pdf>
- Gutiérrez, R., Taborda, H., Kronborg, L., Salas, G., Cornejo, C., y Caycho-Rodríguez, T. (2018). Monográfico: “Psicología educativa y desarrollo en el siglo 21”. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-5. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.peds>
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmic/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Hernández, P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa*, 15(2), 165-175. DOI: 10.5093/ed2009v15n2a7
- Hernández, R., y Moreno, S. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & Saber*, 12(31), 2-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v12n31/2216-0159-prasa-12-31-36.pdf>
- Hernández, O. (2020a). *Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá*. Primera edición. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN PDF: 978-958-5138-60-5.
- Hernández, O. (2020b). El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 1-23. ISSN 0716-5714
- Hernández, O. (2020c). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *REOP*, 31(1), 131 - 144. [ISSN electrónico: 1989-7448]
- Hernández, V., y Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP*, 29(1), 40 - 57. [ISSN electrónico: 1989-7448].
- Kolb, A., y Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. https://www.researchgate.net/publication/201381976_Learning_Styles_and_Learning_Spaces_Enhancing_Experiential_Learning_in_Higher_Education

- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognoscitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>
- López, M. (2005). La práctica del orientador educativo y la motivación de logro en los alumnos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 31-37. ISBN: 1665-7527.
- Marimón, E., Pérez, N., Suárez, L., Hernández, P., y Orraca, O. (2011). Factores de riesgo psicosociales en escolares de la enseñanza media, Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 15(4), 201-217. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v15n4/rpr17411.pdf>
- Martínez, R., De Jesús, M., Andrade, R., y Méndez, R. (2007). Cartografía breve del constructivismo en la sociedad del conocimiento. *Frónesis*, 14(2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682007000200004
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Molina, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008
- Ordóñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista de Ciencias de la Salud*, 4, 14-23. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/780/701>
- Ospina, Y. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Hallazgos*, 10(20), 157-170. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a11.pdf>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-74. <https://www.redalyc.org/journal/778/77849972009/77849972009.pdf>
- Parra-Bolaños, N. (2015). Impacto de las técnicas de neuroimagen en las ciencias sociales. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 10(1), 31-37. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179341106007.pdf>
- Perea, C. (2004). Pandillas y conflicto urbano en Colombia. *Desacatos*, 14, 15-35. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n14/n14a2.pdf>

- Quiroz, R., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 97-103. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127628011.pdf>
- Quitián-Bernal, S., y González-Martínez, J. (2020). El diseño de ambientes *blended-learning*: retos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 23(4), 659-682. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v23n4/2027-5358-eded-23-04-659.pdf>
- Ríos, R., y Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2693/2517
- Romero, C. (2012). Fundamentos epistemológicos del conductismo: de la causalidad moderna hacia el pragmatismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y tecnología*, 5(2), 41-48. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.5203/212>
- Roselli, N. (2012). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 103-108. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/21957>
- Sampascual, G., Navas, L., y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid, España: Alianza Editorial. ISBN: 84-206-5747-6
- Tamayo, O., Zona, R., Loaiza Z., y Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>
- Tobón, I., y Cuesta, L. (2020). Diseño universal y currículo. *Sophia*, 16(2) 166-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n2/1794-8932-sph-16-02-166.pdf>
- Torres, G. (2021). Reflexión sobre los antecedentes y retos de la orientación escolar en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 5-27. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2520/2294>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Villa, E., e Insuasty, A. (2014). Conflictos sociales y coyuntura de paz en Colombia. Decadencia occidental y potencialidad del latinoamericanismo. *El Ágora USB*, 14(2), 419-435. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/22/39>
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627006>

- Waddington, J., Siqués, C., Vilà, M., y Jiménez, M. (2020). A funds of knowledge approach to promoting school engagement. *Psicologia em Pesquisa, 14*(1), 132-148. https://www.researchgate.net/publication/342864850_A_funds_of_knowledge_approach_to_promoting_school_engagement
- Watkins, M., Crosby, E., y Pearson, J. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International, 22*(1), 64-73. <https://doi.org/10.1177/01430343010221005>
- Wright K., y Buchanan, E. (2020). Educational Psychology. En: Fitzgerald T. (eds) *Handbook of Historical Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_32
- Zavadski, K., y Dias, M. (2012). The role of the school psychologist in higher education and the teachers training. *Psicologia USP, 23*(4), 683-705.
- Zumalabe-Makirriain, J. (2016). El estudio neurológico de la conciencia: Una valoración crítica. *Anales de Psicología, 32*(1), 266-278. <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicobiologia1.pdf>
- 1 Aprender a vivir implica ser feliz, distribuir el tiempo adecuadamente, cuidar la propia salud, saber convivir y disfrutar las experiencias más allá de ganar, tener fama o dinero. En síntesis, se trata de ayudar a que los estudiantes sean felices y se acepten como personas (Palomera, 2017, p. 70).