

EL PSICÓLOGO COMO DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Shirley Arias - Rivera¹

(Recibido en diciembre 2018, aceptado en enero 2019)

Doctorante Universidad de Sevilla, docente Universidad de Guayaquil

shiaririv@alum.us.es¹

Resumen: Este ensayo científico tiene como objetivo la profundización, análisis y síntesis de los cambios necesarios para el ejercicio de la docencia por parte del profesional psicólogo del siglo XXI. Este análisis utiliza fuentes bibliográficas actualizadas además de la experiencia docente. Comienza caracterizando los actuales escenarios de la educación superior y particularmente se destaca los nuevos retos para el psicólogo formador de nuevos profesionales. En base a esto se describen algunas propuestas emergentes de la sociedad del siglo XXI, resaltando aquellos que tendrían mayor incidencia en el campo educativo general y de la enseñanza de la psicología en particular. Lo biocéntrico como eje de construcción de conocimiento, que desarrolla, influye y dinamiza este proceso. Lo sistémico-ecológico como parte de la metodología en el aula, en donde los estudiantes se convierten en sistemas abiertos que producen, intercambian y generan nuevas realidades, un proceso meta cognitivo que creará nuevos niveles de aprendizaje, así como la conformación de competencias sociales. La integración de la información en escenarios innovadores. Los enfoques de enseñanza que llevarán al docente a plantearse una postura ejecutiva, terapéutica o liberadora. Finalmente, se concluye señalando algunos de los principales retos en la formación profesional del futuro psicólogo.

Palabras Clave: Docente; Psicólogo; Educación superior.

THE PSYCHOLOGIST AS A TEACHER IN THE 21ST CENTURY.

Abstract: This scientific essay aims to deepen, analyze and synthesize the changes necessary for the exercise of teaching by the professional psychologist of the 21st century. This analysis uses updated bibliographic sources in addition to the teaching experience. Begins to characterize the current scenarios of higher education and particularly highlights the new challenges for the psychologist training new professionals. Based on this, some emerging proposals of 21st century society are described, highlighting those that would have greater incidence in the general educational field and the teaching of psychology in particular. The biocentric as the building block of knowledge, which develops, influences and dynamizes this process. The systemic-ecological as part of the methodology in the classroom, where students become open systems that produce, exchange and generate new realities, a meta-cognitive process that will create new levels of learning, as well as the conformation of social competences. The integration of information in innovative scenarios. The teaching approaches that will lead the teacher to consider an executive, therapeutic or liberating position. Finally, it is concluded by pointing out some of the main challenges in the professional training of the future psychologist.

Keyword: Teacher; Psychologist; Higher education.

INTRODUCCIÓN

Todo trabajo en el campo de la ciencia está cimentado epistemológicamente; es decir, el desarrollo de modelos, metodología, procedimientos y actividades obedecen a una percepción del mundo. La actividad del docente no está exenta de esta expresión, dentro de su práctica, subyace una epistemología que dinamiza su accionar y que refleja la relación dialéctica entre el sujeto y el entorno.

La construcción y transmisión del conocimiento además está relacionada con las teorías implícitas del docente, las mismas que:

[...] se construyen culturalmente y son introyectadas a partir del contexto en el que se desenvuelven y de sus prácticas cotidianas; son utilizadas para recordar, interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje e influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento dentro del aula. (Barrón Tirado, 2015, p. 38).

El punto álgido que llama a reflexión es, si el docente está consciente de ello, pues es precisamente, a la luz de ese posicionamiento epistémico e implícito examinará y comprenderá su actuación, la misma que se materializará en su actividad andragógica.

Desde otro análisis, la actividad docente está inmersa en un sistema cultural y un modo de producción, y puede replicar o modificar los intereses de ese sistema, por tanto, se trata ser conscientes de esta responsabilidad y de las repercusiones futuras desde la óptica prospectiva, porque todo el conocimiento construido en el aula, será punto de referencia para el profesional en formación, quien irá consolidando su perfil de salida y sentando bases para las futuras interacciones sociales-profesionales y humanas.

Para complejizar este panorama, es necesario considerar el marco temporal de ejercicio andragógico, pues los docentes que en este momento empiezan su actividad profesional y que se mantendrán en ella, “[...]se formaron durante el siglo XX, desarrollan su actividad en el siglo XXI y sobre sus hombros recae la responsabilidad de formar profesionales que den respuesta al mañana que ya es hoy” (Sancho, Correa, Giró Gràcia, & Fraga, 2014, p. 11), lo que los ubica en la necesidad de

cambio de paradigmas anteriores.

En los actuales escenarios de globalización, el contexto universitario sufre grandes transformaciones, pasando de ser instituciones aisladas a espacios integrados con estándares globales de calidad (European Higher Education Area, 2010) que implican mejoras estructurales de la universidad y cambios en el perfil del profesor universitario:

Los cambios estructurales tienen que ser introducidos dentro de la universidad y, a la larga, en las relaciones de ésta con los varios elementos de la comunidad que la rodea y con la sociedad en general. El agudo e inquietante argumento que esgrimen los estudiantes activistas, de que la reforma universitaria implica inherentemente una reforma de nuestra sociedad, no puede ser negado. Pero de todas las instituciones que actualmente han sido puestas en tela de juicio, es la universidad la que está llamada a encabezar este proceso: ninguna otra institución está mejor calificada o más legítimamente designada para ello (Juntsch, 1979).

Aunque en América Latina y el Caribe, se presenten dificultades a la hora de la integración regional para construir el *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)*, es un proceso que está en marcha y que no va a detenerse. Se plantea que no es la homologación el objetivo sino “*la dignidad de la diferencia*” que implica:

[...] que la esencia de la integración y la cooperación, no es la igualdad, sino la calidad de la diversidad. Lo anterior permitiría reconocer sistemáticamente la horizontalidad de la diferencia para enriquecernos recíprocamente con los conocimientos o saberes locales. [...] Por otro lado, la integración universitaria debe basarse en la confianza recíproca de aportar conocimiento pertinente y relevante universalmente, lo cual dependerá de la voluntad política de los gobiernos, quienes deberán respetar y

materializar los derechos civiles, culturales, económicos, políticos sociales y ambientales de todos sus habitantes, incluyendo las identidades étnicas y de género (Jensen, 2018 Conferencia Regional de Educación Superior).

Todos estos cambios, conllevan la necesidad de repensar en las funciones, escenarios de actuación y competencias del docente universitario (Mas Torelló, 2012) así como en las características básicas de un buen aprendizaje, pues:

no es posible desarrollar una educación superior que propende el desarrollo de competencias, que ubica la centralidad del estudiante en el aprendizaje, que incorpora la innovación como una estrategia para el logro de la excelencia, sin que esto influya de manera clara y directa en los docentes, en sus competencias y en su formación pedagógica (Mas Torelló, 2011, p. 2).

Dentro de las estrategias de formación del docente, la reflexión acerca de su accionar le permitirá la construcción de un nuevo conocimiento basado no sólo en el aprendizaje autónomo y colaborativo entre profesores sino además en la incorporación de sus teorías implícitas (Rodríguez Pech & Martínez Rodríguez, 2015) que consolidarán su identidad docente en base a dos vertientes: la predisposición personal y la construcción social (Sancho et al., 2014) en análisis crítico de su experiencia.

En el presente ensayo, se proponen diferentes tópicos de análisis en el reto de ser docente-psicólogo, que no sólo implica la puesta en práctica de competencias docentes sino la responsabilidad de co-construir con el discente los fundamentos de la ciencia psicológica además de coadyuvar en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Desarrollo

Lo Biocéntrico como eje de construcción de conocimiento

En el marco de los actuales planes de desarrollo y su influencia en los lineamientos para la Educación Superior, se propone un primer elemento sujeto de análisis, la adopción de lo *biocéntrico* como eje

fundamental de desarrollo humano, que, traducido a la docencia, implica que los contenidos micro curriculares, deben girar en relación a preservar sustentable y sosteniblemente la vida, en todas sus formas de expresión. Llevar a la ciencia a objetivos más altos que el mero desarrollo de sí misma, es decir; a dar respuesta a las diferentes problemáticas sociales, donde el entorno se reconoce también como sujeto de derecho.

Colocar como eje a la vida, alrededor del cual se articulen políticas, lineamientos, formación científica, modos de actuación profesional y prácticas cotidianas, requiere del análisis y la comprensión de la importancia de preservarla y repotenciarla como principio fundamental, en el que se consideran también los beneficios que recibimos de nuestra casa común. Desde esta concepción lo ético encuentra su fundamento y tiene lógica la preservación individual y familiar, lo inclusivo como premisa de integración y revitalización de derechos, en suma, la defensa de los sistemas vivos.

La perspectiva biocéntrica nos conduce también hacia un estilo de sentir, pensar y actuar inspirados en los sistemas en los que estamos inmersos y posibilita un reaprendizaje del entorno. Un entorno visto como un sistema recursivo que desarrolla, influye, dinamiza y no sólo es una parte más. Comprender el funcionamiento de la naturaleza en todas sus dimensiones, vincular los conocimientos y saberes favorables para el ambiente, dejando de verlo por el lente de la racionalidad mecánica que sólo pretendía obtener utilidades de él.

De esta manera, la producción científica se guiará por la lógica del desarrollo humano, como objetivo colectivo, en el que está inmersa la autorrealización de las personas, el enriquecimiento con las cosmovisiones diversas y la conservación de la biodiversidad como pilar fundamental de la vida.

Lo biocéntrico no sólo debe concentrarse en la construcción del conocimiento, o en la forma de relación con el mundo, debe ser realidad objetiva y palpable a través de las actividades andragógicas cotidianas. En esta línea, es posible racionalizar el manejo del uso del papel, dentro del desarrollo de las asignaturas, lo que implicaría la actualización de herramientas incluidas las tic, que no sólo son más amigables con el ambiente, sino que posibilitan el desarrollo de las capacidades cognitivas de los

estudiantes. Existen estudios que afirman que las TIC son recursos para ampliar estrategias cognitivas y mediar procesos cognitivos:

(...) algunos programas empleados con TIC, por ejemplo, el CmapTools para elaborar mapas conceptuales electrónicos, al permitir realizar una representación visoespacial dinámica y multimedia (el programa acepta imágenes y videos) en pantalla del conocimiento que se posee o se ha aprendido, facilitan una actividad de meta aprendizaje y reflexión significativa que puede posibilitar, sin duda, nuevos caminos de construcción epistémica. (Hernández Rojas & Díaz Barriga, 2013, p. 14)

Este cambio metodológico de la enseñanza-aprendizaje debe engranarse también con otros cambios. La estrategia educativa es importante, pero también la infraestructura debe ir acompañada de esa iniciativa, hacer cambios dentro de las aulas de clase, para la utilización de energía renovable, hacer edificios donde se aproveche la luz natural y las corrientes de aire, serían esfuerzos palpables de un sistema educativo que apunta hacia un verdadero cambio y consolidación de una cultura biocéntrica. Siguiendo en este análisis y observando la materialización exitosa de experiencias en otras universidades, como la Universidad de Nottingham (Inglaterra), quien es considerada por la UI GreenMetric World University Ranking (2014), como una universidad verde, porque su nuevo campus llamado "Jubilee" fue construido en 20 hectáreas de área industrial contaminada, revitalizando el entorno. (Zúñiga Vega, Benavides Benavides, & Arnáez Serrano, 2015); se puede concluir que es posible con el esfuerzo de todos y todas, ir sentando bases para una adopción de lo biocéntrico como eje de construcción de conocimiento científico y social para las presentes y futuras generaciones.

Lo Sistémico-Ecológico como parte de la metodología en el aula

El contenido teórico y la praxis de una ciencia, se interconectan formando un entramado complejo de múltiples aristas. Así, la enseñanza de la psicología,

se convierte en un espacio donde se pone de manifiesto digital o analógicamente, conflictos, intercambios semánticos y consensos impensados, que dan lugar a la génesis de nuevas concepciones cognitivas, afectivas y sociales, en los y las estudiantes. (Aranguren R, 2005).

Todo este caudal de información se manifiesta en el aula, fruto de un cúmulo de conocimientos, experiencias y sentimientos, con los que cada estudiante aporta. La psicología se convierte entonces en una ciencia que cuestiona la pseudo homeostasis permanente, hace una ruptura crítica fundamentada, en pro de la búsqueda de un nuevo, integrativo y mejorado conocimiento.

Los estudiantes en sus salones de clase, se convierten en sistemas abiertos que producen, intercambian y generan nuevas realidades, encuentran un nuevo orden, a partir de darles el espacio de la reflexión continua y el análisis de otras formas de resolución de los problemas planteados por la realidad circundante, recordando que la psicología, como ciencia, tendrá un posicionamiento visible, en tanto resuelva los problemas de la sociedad.

Visto de esta manera, el proceso de aprendizaje se convertirá en un espiral de influencias, que se manifestarán, a decir de Bronfenbrenner (1979), en los diferentes sistemas micro, meso, exo y macro, en los que se desarrolle el sujeto que aprende (Gifre Monreal & Esteban Guitart, 2012). La capacidad de retroalimentación del sistema, puede ser usada como una estrategia formativa, una vez que el docente pueda propiciar con el grupo, reflexiones acerca de su propia práctica de enseñanza-aprendizaje, qué y cómo aprende. Esto facilitará la integración del meta análisis a la experiencia del estudiante, creando un nuevo nivel de aprendizaje, la metacognición.

Desde el principio básico de jerarquía y equifinalidad, planteado en la Teoría de los Sistemas (Bertalanffy, 1976), el salón de clase puede ser mirado como un complejo entramado organizado por subsistemas, a los que debe ponerse especial atención a fin de direccionar sus acciones en pro de los objetivos de la asignatura, pues cada uno de ellos tiene una organización interna que es necesario conocer. En la medida que el docente conozca las realidades circundantes de sus discentes, puede entender mejor los roles, jerarquías y límites que se

evidencian en el interactuar del grupo y potencializar todos los recursos, en pro de un aprendizaje común, tomando en consideración la riqueza que existe, en la diversidad de sus estudiantes.

Cada parte individual es fundamental y tiene relación con los otros para alcanzar un cierto resultado; actuando como estímulo para las otras partes (Bertalanffy, 1976). El funcionamiento del grupo como totalidad, para alcanzar un nivel educativo eficiente, no está supeditado del todo en la base de conocimientos anteriores, pues es posible que las reglas internas del sistema, propicien la motivación por llenar vacíos y elevar niveles de responsabilidad. No es desconocido para quienes hacen docencia, que existen grupos que motivan y desafían al docente a mejorar la metodología de enseñanza, llevando al sistema al empoderamiento de la asignatura y del proceso de aprendizaje.

Es decir, las actividades en clase, deben potencializar la creatividad, la búsqueda de soluciones desde diferentes caminos, que pongan en juego, la sinergia resultante de la integración de habilidades y competencias individuales; pues es posible alcanzar el mismo estado final, partiendo de diferentes condiciones iniciales. Esto aporta a las habilidades de análisis, diagnóstico y transdisciplinariedad que debe desarrollar un psicólogo, pues se obtendrá una mejor comprensión del objeto de estudio, en la medida que dejemos de mirar linealmente, buscando una causa única del problema, una solución única al mismo, una sola ciencia buscando respuestas y un solo profesional involucrado en la actividad.

Dunn, McCarthy, Baker, Halonen y Hill (2007) exponen que la American Psychological Association recomienda una perspectiva diversificadora interdisciplinar e integrativa en el proceso de programación del currículo distinguido para la formación de los futuros psicólogos (Citado en Fernández-Ríos & Buela-Casal, 2009, p. 337)

Desarrollo de la competencia social a través de la metacognición.

La tendencia actual es que enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en cuestiones socialmente vivas (Pagès & Santisteban, 2012), si el objetivo es desarrollar competencias sociales en los estudiantes, que los lleve a participar en la resolución

de los problemas de la sociedad para beneficio individual y colectivo. Santisteban Fernández (2012) manifiesta que "Si la educación cumple su cometido y enfatiza la formación cívica y ética en sus educandos, facilitará el proceso de maduración social y la sociedad será más incluyente"(En Fernández, García Pérez, & Santisteban Fernández, 2012).

Para la materialización de esta propuesta, los estudiantes deberán ser capaces de realizar un análisis crítico de la información y un juicio argumentativo de la misma, además de generar una actitud de rechazo de todo lo que atente contra los derechos humanos y el compromiso con las acciones de justicia social (Parker en Levstik & Tyson, 2008); en otras palabras se trata de formar un pensamiento histórico social como base para el desarrollo de la competencia social, que incluye la interpretación y contextualización de las fuentes históricas y actuales, así como la valoración de las variables intervinientes y las propuestas de solución, desde las limitantes que el contexto pueda presentar.

Para Martineau y Déry (2003) es posible el desarrollo de esta competencia través de actividades concretas: (Citado en Fernández et al., 2012)

- a. Que el desarrollo del pensamiento crítico sea el objetivo de la enseñanza.
- b. Que se vincule al contexto significativo de los estudiantes.
- c. Que se facilite la interacción social en el aula
- d. Que se supervise la transferencia de información relevante, causas, consecuencias y propuestas de cambio
- e. Que la metacognición sea utilizada como instrumento esencial de análisis del procedimiento efectuado y de los resultados.

sólo así habrá una verdadera consolidación de la conciencia social, más allá de la incorporación de nueva información. La puesta en práctica de las habilidades metacognitivas tiene un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y la actividad auto reflexiva además de fortalecer la autonomía, autocontrol y autorregulación de los procesos de aprendizaje. Desde otra perspectiva,

Vandergrift y Tafaghodtary (2010), manifiestan que la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas no sólo tiene un significativo impacto positivo en el desempeño de actividades comprensivas, sino que también incrementa la motivación de los estudiantes. (Citado en Hernández & Izquierdo, 2016, p. 41)

Se trata por tanto de vincular estrategias metacognitivas con el propósito de desarrollar y fortalecer la competencia social en los psicólogos/as en formación.

Estrategias innovadoras: Aprendizaje Cooperativo y Gamificación

Aprendizaje Cooperativo

El trabajo cooperativo es un modo de entender la tarea de enseñanza-aprendizaje que pone el énfasis en el papel del alumno/a como responsable y protagonista de su proceso de aprendizaje (Gobierno Vasco, 1994), a través de la interacción constante.

La implementación del Aprendizaje Cooperativo ayuda a los estudiantes a reducir los niveles de ansiedad a la hora de interactuar, además de mejorar su autoconcepto, la comprensión de sus puntos fuertes y débiles, sus estilos de aprendizaje y, por ende, la motivación intrínseca y la actitud del educando hacia la propia tarea de aprendizaje.” (Sánchez Godoy & Cascal Madinabeitia, 2016, p. 187)

La metodología cooperativa exige la formación de diferentes tipos de agrupamientos, que facilitan múltiples interacciones con interlocutores diversos. En esta misma línea y con la facilidad de herramientas tecnológicas, la creación de redes de trabajo cooperativo con otras instituciones universitarias en el ámbito nacional e internacional pueden ser el inicio de grandes transformaciones y una oportunidad para el desarrollo de la nueva ciudadanía global a la que estamos llamados en el siglo XXI.

Tabla 1. Modelos de trabajo cooperativo (Adaptado de Gobierno Vasco, 1994)

MODELO	DESCRIPCIÓN
Tutoría entre iguales	Parejas con diferentes niveles de conocimiento y competencias (Tutora y tutorado) que tienen un objetivo conocido, concreto y común.
Enseñanza recíproca	Grupos heterogéneos que deben completar una tarea en la que cada uno es responsable de un apartado.
Mosaico o rompecabezas	La tarea se reparte a cada miembro del grupo, que se convierte en especialista de una parte del tema y que a su vez debe compartir sus conocimientos de manera que los aportes de todos logren el objetivo.
Juegos de rol	Dos grupos aleatorios que asumen ser defensores y detractores de una problemática polémica. Ambos grupos deberán elaborar un listado de argumentos y mantendrán el rol asignado, independientemente de punto de vista. Se debaten los puntos de vista y posteriormente se pide un argumento personal. Es recomendable sintetizar todos los argumentos relevantes expuestos.
Grupos de Investigación	De un tema general propuesto, cada grupo elige un subtema que investigará y expondrá al resto de la clase
Foros de discusión on-line	Utilizar la tecnología para la formación de grupos procedentes de diferentes universidades que argumenten sobre temas específicos, así como su experiencia en la formación académica.

Gamificación

La Gamificación según Deterding (2011) es “el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego” (Citado en Groh, 2012) como por ejemplo el ámbito educativo. La gamificación se presenta como una herramienta de aprendizaje a través del juego; por tanto, tiene normas propias de funcionamiento, que los estudiantes deben comprometerse a cumplir. Los objetivos de esta actividad son: Fidelización, entendida como el vínculo que establece el estudiante con el contenido. Motivación, que promueve que los contenidos sean más activos y atrayentes. Solidaridad, definida como la ayuda altruista entre compañeros.

Esta herramienta innovadora, requiere por parte del docente la incorporación de algunas mecánicas usuales en el juego, así como del manejo de plataformas. Entre las primeras podemos anotar la importancia que la *colección* de logros y recompensas tiene para los estudiantes; que los *puntos* se utilizan para la fidelización en la tarea asignada; que existe un *ranking* que marca una clasificación entre estudiantes, debido al *nivel* alcanzado, los mismos que expresan los progresos individuales y grupales y la *progresión* que consiste en la realización al 100% de la actividad señalada. Entre las plataformas más usuales en la gamificación encontramos kahoot y openbadges, que además permiten el uso sin costo de sus servicios.

Finalmente, algunas ideas importantes a considerar:

- La gamificación funciona si lo que queremos potenciar es el rendimiento emocional positivo, porque no implica aprender más sino mejor.
- Gamificar entraña peligros como la segregación en clase por exceso de competitividad
- Gamificar les gusta a los estudiantes y genera curiosidad y expectativas
- Exige trabajo extra: conocer el perfil de los estudiantes y dinámicas grupales
- Aporta otras competencias sociales
- Para gamificar es necesario preparar otros mecanismos para que el contenido teórico sea revisado fuera del aula.

Revisiones recientes indican que la gamificación proporciona efectos positivos, sin embargo, los efectos dependen en gran medida del contexto en el que se implementan y de los usuarios que la utilizan (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014) “existiendo amenazas a la privacidad y sobre gamificación” (Groh, 2012) por lo que se debe evaluar críticamente si el contenido es sujeto de esta herramienta o no y cuáles serían los objetivos a cumplir.

El objetivo del modelo de formación: La profesionalización

Las competencias profesionales involucran un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con un desempeño esperado en el campo de trabajo (Fernández López, 2005). Estas competencias, según Mauri (1996), deben seguir un modelo de formación para la profesionalización, definida como el proceso a través del cual se:

- a. Adquieren las características y capacidades específicas que les permiten ser desarrollar sus actividades laborales.
- b. Se mantienen en la dinámica del mercado laboral y se vinculan a un grupo profesional determinado.
- c. Se vinculan responsablemente a un contexto social específico, sobre la base de unos valores determinados.
- d. Establecen las limitaciones propias de todo comportamiento experto, ya que ningún ámbito profesional posee todas las soluciones ni es todopoderoso. (Citado en Fernández Barroso, 2011, p. 34)

Desde esta perspectiva, todas las actividades programadas dentro del currículum de formación del psicólogo deben servir para:

- a. Identificar y analizar críticamente el contexto social y cultural en el que se desenvuelven
- b. Reflexionar sobre su corresponsabilidad en la mejora de la sociedad
- c. Asumir la tarea de su formación continua
- d. Integrar a las actividades profesionales los cambios y exigencias del medio social y laboral
- e. Responder con ética a los problemas planteados

f. Conocer otras realidades a través de la movilización interuniversitaria

Desde el sector productivo, hace más de una década, se han publicado resultados alentadores respecto al enfoque de competencias dentro del desarrollo profesional, un ejemplo de esto es Fundación Chile (2004), quien expone que este planteamiento da respuesta efectiva a las demandas empresariales, de formación y de los propios profesionales, logrando enfrentar el reto de la mejora del capital humano. Esta organización ha clasificado las competencias en función de su naturaleza, contexto *en que se desarrollan*, y usos más frecuentes.

Los tipos de competencias identificados son: básicas, de empleabilidad, conductuales y funcionales.

- Competencias Básicas: Comprenden aquellos conocimientos y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse a la sociedad. Son mínimas para desempeñarse en cualquier ámbito de desarrollo, ya sea en el personal como en el laboral.
- Competencias de empleabilidad: Capacidades requeridas específicamente para ingresar, mantenerse, desarrollarse y desenvolverse en el mundo del trabajo.
- Competencias conductuales: Son aquellas que explican desempeños superiores o destacados en el mundo del trabajo, y que generalmente se verbalizan en términos de atributos personales más que en términos de estándares mínimos de desempeño de una actividad o tarea.
- Competencias funcionales: Denominadas frecuentemente competencias técnicas, son aquellas requeridas para desempeñar las actividades que conforman una función laboral, según estándares y calidad establecidos por la empresa y/o por el sector productivo. (Fundación Chile, 2004, pp. 19–20).

El desarrollo de estas competencias formará el perfil del profesional capaz de responder a las demandas

que el siglo XX plantea.

Finalmente, la formación no estaría completa sino se integra la *reflexión en la práctica y sobre la práctica* (Fernández Barroso, 2011), ya que el ejercicio profesional incide en múltiples contextos, siendo un elemento transformador de la sociedad.

Psicología basada en la evidencia: acortando la brecha entre la investigación y la práctica profesional

La APA (2006) manifiesta que las prácticas psicológicas basadas en la evidencia promueven la efectividad en las intervenciones psicológicas (evaluación y diagnóstico, prevención, tratamiento, psicoterapia, asesoramiento), en la atención de usuarios (pacientes, niños, adolescentes, adultos, parejas, familias, organizaciones, comunidad), en diferentes ámbitos de aplicación (hospitales, clínicas, prácticas independientes, escuelas, instituciones de salud pública, de rehabilitación, atención primaria, asesoramiento), a partir del empleo de principios apoyados por datos empíricos y cuya finalidad es mejorar la atención en la salud pública y en otros ámbitos de aplicación de la psicología (Citado en Moriana & Martínez, 2011, p. 84).

En el ámbito científico y clínico así como en la elaboración de proyectos a gran escala, cada vez es más rigurosa la consideración de la evidencia empírica que respalde las actuaciones, procedimientos y técnicas utilizados por psicólogos (Echeburúa, Gargallo, & Salaberría, 2010; Moriana & Martínez, 2011), ampliándose cada vez más los campos de estudio que se adhieren a esta metodología (Daset & Cracco, 2013).

Las PPBE plantean la integración de tres variables al momento de realizar una intervención psicológica: (a) la utilización de la mejor evidencia disponible, que provee la Psicología para la toma de decisiones, (b) considerar las preferencias y características culturales de la población a la cual se dirige la intervención y (c) integrar el peritaje y la experiencia profesional del psicólogo (Martínez-Taboas, 2014, p. 63)

Las guías sobre tratamientos o aplicaciones de procedimientos de intervención serían un valioso instrumento si se construyeran o mejoraran a partir de los resultados aportados por las investigaciones científicas, “tratando de acortar la brecha existente entre la investigación y la práctica profesional” (Mariana & Martínez, 2011).

A pesar de que se han planteado algunas limitaciones como:

1. las diferencias de rendimiento de los terapeutas con una misma terapia
2. la variación de la gravedad de los pacientes con un mismo diagnóstico
3. la inexistencia de pacientes con un único diagnóstico (la comorbilidad es la norma, no la excepción)
4. distintos tipos de tratamientos pueden ser igualmente efectivos en un mismo cuadro clínico, sólo que para distintos perfiles de pacientes (Echeburúa et al., 2010, p. 91)

Se considera que la PBE optimiza los recursos y la inversión social. Más allá de un argumento económico, se trata de llegar a la eficiencia, a través del cumplimiento de objetivos con el menor coste posible.

Bajo este panorama, la propuesta es revisar las teorías y prácticas psicológicas a la luz de la evidencia empírica y replantearse los programas académicos para que los estudiantes se familiaricen con esta metodología (Martínez-Taboas, 2014) que no tiene vuelta atrás (Echeburúa et al., 2010)

La materialización de un enfoque de enseñanza

Otra consideración importante es el enfoque de enseñanza que asume el docente, que es, de acuerdo al paradigma actual, la centralidad del estudiante como agente de su propio conocimiento y el rol docente como un facilitador de aprendizaje, cuyo objetivo es llevar a través de sus propuestas, en el aula y fuera de ella, a la comprensión del conocimiento, a la validación y correlación de saberes culturales, y a la aplicación práctica, que significa un cambio no sólo cognitivo sino palpable en la realidad objetiva del estudiante.

Los estudiantes son entonces considerados como

individuos y no como espectadores (Garcette, 2011). Esta postura implica la materialización de una formación antropológica, como punto de partida inicial que visibilice vías y estrategias de acción, un proceso para formar seres humanos y no sólo personas competentes. (Alvarado Hernández & Manjarrez Betancourt, 2010). Cuando un estudiante puede vislumbrar su responsabilidad frente al proceso del propio aprendizaje, surgen de él, formas creativas de consolidar los conocimientos y volverlos útiles para la vida.

Garrido, (2015) señala como conclusión de su investigación para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza, que es “la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que define el enfoque de enseñanza, asumido y/o puesto en práctica por el docente”.

Esta idea nos avoca a reflexionar sobre la finalidad del proceso de enseñanza de la psicología, ¿qué se quiere lograr en los psicólogos en formación? La interiorización de conocimientos, el desarrollo de competencias, la motivación para la producción de nuevo conocimiento a partir de la investigación o la integración de los saberes científicos, culturales y prácticos para producir cambios significativos en su desarrollo personal y profesional, acordes a las demandas de un mundo cambiante.

Desde la pedagogía y la andragogía, mucho se ha discutido acerca de los enfoques de aprendizaje, vistos como estrategias, habilidades y actitudes deliberadas que permean el entorno de la enseñanza; en donde no sólo es importante el contenido, es decir ¿qué aprende el estudiante? Sino además ¿cómo lo aprende?, el aprendizaje sigue siendo tema de interés investigativo y a pesar de todos los hallazgos, aún hay mucho que explorar. Algunos autores al respecto exponen:

“...después de décadas de investigación ha quedado claro que el tema del aprendizaje es más complejo de lo que suponíamos y que aún hace falta comprender muchos aspectos psicológicos (cognitivos, motivacionales, afectivos) y contextuales (en lo social, cultural e institucional), así como las relaciones entre unos y otros” (Hernández Rojas & Díaz Barriga, 2013, p. 2).

En el ambiente universitario se observa que coexisten

dos grandes corrientes u orientaciones con respecto a la docencia, la una que centraliza al profesor y utiliza estrategias de enseñanza tradicional y la otra dirigida hacia el estudiante, apuntalada en estrategias de enseñanza constructivista (Caballero & Bolívar, 2015).

Desde 1998, Soltis y Fenstermacher, definen que los enfoques de enseñanza se relacionan con la naturaleza de los objetivos de la asignatura, pero que se encuentran fuertemente influenciados por las características personalógicas del educador. Estos enfoques son: el ejecutivo, el terapeuta y el liberador. El Enfoque Ejecutivo se define como aquel que asume el docente para lograr que los contenidos específicos de la asignatura sean interiorizados por los estudiantes. Esta postura se basa en las interconexiones entre docente, discente y contenido. Dentro de este enfoque hay dos variantes, la primera en la que el docente diseña una planificación, un conjunto de acciones que se desprenden del plan y una evaluación de seguimiento que retroalimenta a los planes y genera nuevas estrategias de reforzamiento del conocimiento; es decir un ambiente de control, reconocimiento de logros individuales y toma de decisiones. En esta variante, los estudiantes desarrollan un perfil competitivo.

En la segunda variante, el docente ubica los subsistemas en el grupo, y los motiva a la interacción. Las relaciones se basan en conseguir logros colectivos con una dirección clara, propuesta por el docente, lo que lo convierte en una actividad organizada y lógica para la consecución de metas. La organización es grupal, el tiempo y la rúbrica de calificación es presentada por el docente y consensuada con los estudiantes, considerándose en toda actividad su participación activa. Propiciando de esta manera, que cada uno asuma su responsabilidad en la consecución de las habilidades propuestas.

Aunque los contenidos son específicos, se pueden encontrar múltiples formas de presentación en el aula. Al igual que en la variante anterior, los resultados de la evaluación formativa marcan las pautas para realizar el refuerzo en ciertos contenidos. En todo momento se aprovecha la sinergia grupal para producir mejores resultados. En este modelo el estudiante forma un perfil cooperativo, que sin dejar

de lado su desarrollo individual, lo hace incorporar estrategias grupales de aprendizaje, sentando bases para el trabajo transdisciplinar futuro. Las dos variantes pueden ser útiles a la hora de enseñar asignaturas basadas en reglas y procedimientos, estando alertas de no ubicar al estudiante en un único rol de receptor.

El segundo enfoque propuesto es el del Docente-Terapeuta, quien tiene como propósito la autorrealización de sus estudiantes. Por este motivo, capacita a sus estudiantes mediante una guía y asistencia. Difiere del enfoque ejecutivo en la naturaleza de la relación, que en el primero es puntualmente académica, mientras que en segundo es más humana. En este enfoque, enseñar es un reto porque se le permite al estudiante, seleccionar los contenidos para lograr el propósito docente. El discurso del docente debe provocar lo suficiente, para que el estudiante *aprenda a aprender*.

Para el desarrollo de este enfoque el profesor debe implicarse, influir y dejarse influir. Motivar a la superación de los conflictos cotidianos del estudiante en pro de su desarrollo académico visto como la estrategia de su desarrollo humano. El docente que adopte este modelo, debe estar siempre alerta de no descuidar los contenidos por priorizar el desarrollo de cada uno de sus estudiantes. Esta forma de asumir la docencia, tiene limitaciones, puesto que requiere tener un balance, entre el cumplimiento estricto de los requerimientos del proceso administrativo docente, las metas de formación y la interrelación con los estudiantes. Puede además poner en manifiesto alguna característica o experiencia personal que, no manejada adecuadamente, puede ser factor de crisis en el grupo de pares y/o en el mismo docente.

Finalmente se expone el tercer enfoque: el docente liberador. Libertad circunscrita al contenido, el mismo que incitará al estudiante a "liberar su mente de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo" (Fenstermacher & Soltis, 1998) En esta postura se busca que los estudiantes dominen un contenido de calidad con sentido crítico y propicien la transformación de su medio, por tanto el contenido se transforma en complejo y profundo, de tal manera que le permita no sólo poner en práctica su racionalidad sino además su integridad.

En suma,

El profesorado, no siempre es consciente del enfoque que aplica cuando enseña, pero es necesario que conozca las diversas posibilidades que hay para que pueda tomar una decisión reflexionada sobre la manera en que quiere enseñar. Puede haber docentes muy diferentes, pero igualmente eficaces en la consecución de los objetivos (Garrido, 2015, p. 49).

Cada uno construye una manera de ser docente, las reflexiones anteriores son sólo pautas que tienen como objetivo ulterior, producir una morfogénesis que conduzca al docente a encontrar su desarrollo.

Conclusiones

De las diferentes ideas expuestas se puede vislumbrar que ser docente psicólogo implica no sólo el desarrollo de competencias sino además asumir el reto de su propia formación y de la formación de nuevos psicólogos, pues no es solo el responsable de la enseñanza sino también de la preparación de nuevos profesionales comprometidos con su entorno, agentes de cambio y desarrollo, intelectualmente capaces y fundamentalmente éticos.

REFERENCIAS

- Alvarado Hernández, V. M., & Manjarrez Betancourt, M. (2010). Problemas y retos de la investigación en el siglo XXI (El caso de la RIEMS y la conformación de la Antropoética). *Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 15(2), 107-119. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200006>.
- Aranguren R, C. (2005). Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica. *Educere*, 9(28), 61-65.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, ISSN 1887-4592, Vol. 13, No. 1, 2015 (*Exemplar Dedicat a: Epistemologías Docentes*), 13(1), 3. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (F. de C. Económica, Ed.). México. <http://doi.org/10.1016/j.pan.2012.03.031>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <http://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Daset, L., & Cracco, C. (2013). Ciencias Psicológicas. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 209-220.
- Echeburúa, E., Gargallo, P. de C., & Salaberria, K. (2010). Efectividad de las terapias psicológicas: un análisis de la realidad actual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(2), 85-99.
- European Higher Education Area. (2010). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. *European Higher Education Area (EHEA)*.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de enseñanza*. (Amorrortu Editores, Ed.) (Tercera). Buenos Aires.
- Fernández-Ríos, L., & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344. [http://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](http://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)
- Fernández Barroso, A. (2011). Evolución y Desarrollo de los Modelos de Intervención Psicoeducativa en España Development and Evolution in Spain of Models of Psycho-educational Intervention, 17, 2011-2038. <http://doi.org/10.5093/ed2011v17n1a3>
- Fernández, D. A., García Pérez, F. F., & Santisteban Fernández, A. (2012). *Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen I*.
- Fernández López, J. (2005). *Gestión pr competencias.pdf*. (Pearson Educación, Ed.).
- Fundación Chile. (2004). *Competencias Laborales para Chile*. (Recrea.Ltda, Ed.).
- Garcette, L. C. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal. Tesis Doctoral*. Universitat de Barcelona.
- Garrido, A. R. (2015). Una propuesta práctica para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza. *Revista Electrónica de*

- Investigación y Docencia Creativa*, 4, 48–53.
- Gifre Monreal, M., & Esteban Guitart, M. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92. <http://doi.org/10.18172/con.656>
- Gobierno Vasco. (1994). Aprendizaje cooperativo ¿Qué es? Retrieved from http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/CURRICULUMA/32_apren-coop.pdf
- Groh, F. (2012). Proceedings of the 4 th Seminar on Research Trends in Media Informatics. In N. Asaj, B. Könings, M. Poguntke, F. Schaub, B. Wiedersheim, & M. Weber (Eds.), *Gamification: State of the Art Definition and Utilization* (pp. 39–46).
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). 47th Hawaii International Conference on System Science Does. In *Does Gamification Work?—A Literature Review of Empirical Studies on Gamification* (pp. 3025–3024). <http://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hernández, J., & Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(1).
- Hernández Rojas, G., & Diaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1–19.
- Jensen, H. (2018). Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Retrieved February 5, 2019, from <https://www.udual.org/principal/2018/06/21/en-la-integracion-universitaria-prevalencia-una-relacion-reciprocidad-socios-henning-jensen/>
- Juntsch, E. (1979). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Retrieved February 3, 2019, from <http://publicaciones.anuiet.mx/acervo/revsup/res034/txt7.htm>
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *The Wiley Handbook of Research in Social Studies Education. Development*. <http://doi.org/CaseNo:CO/7774/2010;CO/7850/2011>
- Martínez-Taboas, A. (2014). Prácticas psicológicas basadas en la evidencia: beneficios y retos para Latinoamérica Evidence Based Practices in Psychology: Benefits and Chall ... *Revista Costarricense de Psicología*, 33(2), 63–78.
- Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 1–18.
- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias investigadoras del Profesor universitario: La percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 301–318. <http://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Moriana, J. A., & Martínez, V. A. (2011). La psicología basada en la evidencia y el diseño y evaluación de tratamientos psicológicos eficaces. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(2), 81–100. <http://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.2.2011.10353>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. (Universidad de Barcelona, Ed.).
- Rodríguez Pech, J., & Martínez Rodríguez, J. B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(3). <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.204341>
- Sánchez Godoy, I., & Cascal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 1(25), 179–190.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró Gràcia, X., & Fraga, L. (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. In *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo* (pp. 11–23). <http://doi.org/http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Zúñiga Vega, C., Benavides Benavides, C., & Arnáez Serrano, E. (2015). Campus Universitarios como Agentes de la Educación para la Sostenibilidad Ambiental. *Biocenosis*, 29, 1–5. <http://doi.org/https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/biocenosis/article/viewFile/887/775>