

# APORTES ECOLÓGICO-INTERACTIVOS A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA\*

## ECOLOGICAL-INTERACTIVE CONTRIBUTIONS TO THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Recibido: 23 de Abril del 2015 | Aceptado: 05 de Septiembre del 2015

Fernando **Salinas-Quiroz**<sup>1</sup>, Verónica **Cambón** Mihalfiz<sup>2</sup>, Paola **Silva** Cabrera<sup>2</sup>  
(UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Ciudad de México, México)

### RESUMEN

En el presente artículo subrayamos el valor de la psicología educativa como disciplina puente para el estudio del desarrollo humano, sustentándonos en conceptualizaciones que permiten comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje desde perspectivas ecológico-contextuales y socio-afectivas. Presentamos el modelo de educación inicial de base segura, el cual permite visualizar la interdependencia entre desarrollo socioemocional y cognitivo, así como la interacción entre psicología y educación. Finalmente resaltamos conocimientos, capacidades y actitudes profesionales que competen a las y los psicólogos en la educación, desde una mirada compleja, centrada en las personas y en los sistemas de los cuales forman parte.

**PALABRAS CLAVE:** Psicología del Desarrollo, Psicología Escolar, Psicología Educativa, Desarrollo Infantil, Relación Educador Infante

### ABSTRACT

This paper highlights the value of Educational Psychology as the bridging discipline that studies cognitive, social, and affective processes that happen as subjects are part of educational contexts and take part in educational practices. Educational psychologists should attempt to understand the diverse interacting systems. The Secure Base Childcare model shows the interdependence between socio-emotional and cognitive development, serving as an example of what can educational psychologists do promote child development. Finally, we discuss about competences, capacities and professional attitudes that educational psychologists should have to promote an interdisciplinary approach to social-educational reality.

**KEY WORDS:** Developmental Psychology, School Psychology, Educational Psychology, Child Development, Teacher Child Relationship

1. Afiliado a la Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México. E-mail: fsalinas@upn.mx

2. Afiliada a la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

\* Agencias de Patrocinio: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (UdelaR). Facultad de Psicología de la UdelaR – Maestría en Psicología y Educación.

La psicología como profesión tiene un poco más de seis décadas en Latinoamérica, lo cual resulta poco tiempo para que una disciplina científica alcance un desarrollo de calidad significativa (Alarcón, 2004). Si bien cada uno de nuestros países cuenta con particularidades históricas, así como con planes y programas de estudios distintos, el “camino usual” de las y los psicólogos implica estudiar una licenciatura o un grado en psicología general para posteriormente especializarse en sus distintas ramas y áreas de aplicación vía experiencia profesional y/o estudios de posgrado. Ese camino fue el que nosotros seguimos. Como equipo de investigación y como formadores de psicólogas(os) dentro del ámbito universitario a nivel grado y posgrado, hemos buscado aproximaciones teóricas que sean afines con nuestra conceptualización sobre el objeto de estudio de la psicología: la subjetividad. Para acceder a las interpretaciones y a los valores específicos que atraviesan la experiencia humana, nos valemos del estudio de la conducta, del desarrollo, del pensamiento y de la afectividad. La diversidad de teorías, corrientes y áreas de aplicación de la psicología, ha generado una tendencia a la sobre-especialización: ejemplo de lo anterior es la psicología educativa. Consideramos que ceñirnos exclusivamente al estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje puede invisibilizar saberes de la psicología general, por lo que nuestro objetivo es proponer la inclusión de aportes ecológico-interactivos para enriquecer la formación de psicólogas(os) en la educación. El proceso de desarrollo humano en contextos educativos formales e informales requiere de una disciplina que se dedique a su estudio, por lo que la psicología educativa misma en su conceptualización consensuada puede estudiar fenómenos ecológico-interactivos sin salir de su campo de acción tradicional.

En un primer momento, definiremos a la psicología educativa y hablaremos sobre la construcción del rol, posicionamiento e inserción del(a) psicólogo(a) en instituciones educativas. Nos detendremos en dos teorías

que consideramos que enriquecen a la psicología educativa: el modelo bioecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979) y la teoría del apego, creación teórica y metodológica de John Bowlby y Mary Ainsworth (Ainsworth, 1967; Ainsworth & Wittig, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby 1969, 1973, 1980). A partir de estos enfoques, conceptualizaremos al proceso de desarrollo desde perspectivas ecológico-contextuales y socio-afectivas.

Posteriormente, presentaremos el modelo de educación inicial de base segura, el cual consideramos que cumple con dos funciones: a) permite comprender la interdependencia entre el desarrollo socioemocional y el cognitivo, y; b) se convierte en un espacio donde psicología y educación interactúan y convergen. Concluiremos reflexionando sobre algunos conocimientos, capacidades y actitudes profesionales de las y los psicólogos en la educación, posicionando a la psicología educativa como una disciplina puente que estudia el desarrollo humano.

#### Psicología educativa: un rol en construcción

La psicología educativa ha sido definida como la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando favorecer herramientas de aprendizaje en las(os) estudiantes, así como sus elecciones vocacionales, con cierta inferencia en el diseño de programas educativos y en la formación docente (Hernández-Madrigal, 2009). A nivel internacional, principalmente en el mundo anglosajón, los contenidos que suelen formar parte de la psicología educativa son: mecanismos para promover la enseñanza efectiva; estrategias y procesos para aprender; motivación escolar; inteligencia; manejo del salón de clases; orientación sobre hábitos de estudio, y; evaluación psicoeducativa (Álvarez, 2006; Guzmán, 2004). A diferencia de la definición anterior, entendemos a la psicología educativa como una disciplina puente que interactúa con y se enriquece de la psicología general, ya que

estudia procesos cognoscitivos, sociales y afectivos que ocurren como consecuencia de la participación de las y los sujetos –así como los grupos a los que pertenecen– en contextos y prácticas educativas de diversa índole. La psicología educativa debe emplear herramientas teórico-metodológicas de la psicología para abordar los problemas educativos. Pese a lo anterior, no depende de la educación, sino que constituye el espacio donde la psicología interactúa y converge con ésta (Coll, 2001; Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad & Delgado, 2006; Guzmán, 2004; Hernández-Madrigal, 2009).

...existe la necesidad de superar el reduccionismo psicológico y el individualismo metodológico, para arribar a visiones más socioculturales y sistémico-ecológicas que permitan expandir la actuación del psicólogo más allá de los confines de la educación escolarizada y de las tareas tradicionales de diagnóstico psicopedagógico (Díaz Barriga et al., 2006, p.21).

En el ámbito Latinoamericano, durante la década de 1920 hubo un dilema sobre la ubicación de la psicología entre el Colegio de Educación y el Colegio de Artes Liberales en Puerto Rico, ya que desde ese entonces se planteó una división entre la psicología educativa y la psicología general (Álvarez, 2006). Dentro del medio rioplatense, la influencia de la psicología social promovió superar los enfoques restrictivos de la psicología de gabinete -centrada en lo disfuncional-, a una psicología centrada en la promoción de salud, con el pasaje de lo individual a lo social (Bleger, 1966), dándose un viraje de una modalidad asistencial a una modalidad preventiva (Etchebehere et al., 2008). En la década del setenta, la psicología social comunitaria (Montero, 1993) buscó comprender el acontecer social donde las personas crecen y se desarrollan, concibiéndolas como personajes activos que

se construyen en un devenir histórico social. Aquí la psicología tomó como unidad de conocimiento a la persona en interacción con otras(os), con capacidad de incidir y transformar el medio (Etchebehere et al., 2008). La psicología social nos propone que no es suficiente la aproximación a las y los sujetos en la educación desde el plano individual, ya que se vinculan con el contexto familiar, escolar o comunitario que las(os) rodea y del cual forman parte, así como con los programas educativos y de promoción del desarrollo en los que participan. Creemos que dicha propuesta nos ayuda a superar el enfoque individualizante, actualmente dominante en los planos metodológicos e interventivos (Díaz Barriga et al., 2006).

#### Modelo bioecológico

El modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) permite atender a la complejidad del desarrollo humano, pues estudia sistemas que se caracterizan por ser conjuntos de elementos en interacción. Corresponde a una propuesta teórico-metodológica interaccionista, ya que considera que persona y medio se afectan mutuamente (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Ortiz & Nieto, 2012; Vidal, 2001).

El desarrollo humano es un proceso que implica movimiento a manera de espiral, donde existen avances y retrocesos -en ocasiones contradictorios- que denotan continuidad y discontinuidad a través del tiempo; compromete una concepción evolutiva de las personas sobre el ambiente ecológico y su relación con este, así como su capacidad para descubrir, mantener o alterar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1993). El desarrollo humano está determinado por la experiencia vivida durante periodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado; la colaboración se da a través de la interacción progresiva de las y los sujetos con el ambiente próximo, por lo que se incluyen figuras comprometidas emocionalmente con éstas y éstos, así como objetos y símbolos inmediatos construidos

sociohistóricamente. En la propuesta de Bronfenbrenner, el ambiente ecológico es una compleja estructura de sistemas que influyen directa o indirectamente sobre las personas. A continuación describiremos la clasificación que propone el autor a manera de círculos concéntricos o muñecas rusas, donde una contiene a la otra.

El microsistema hace referencia al entorno físico y social más próximo de la persona en el que son desarrollados patrones de actividades, roles o relaciones interpersonales específicas. Ejemplos de microsistemas son la familia, la escuela o grupos de amigos. El mesosistema remite a las interacciones de dos o más microsistemas en los que la persona participa activamente. Las relaciones entre el hogar, el centro escolar y el grupo de amigas(os) del vecindario son ejemplos de mesosistemas. El exosistema se refiere a uno o más entornos en los que no participa directamente el niño o la niña, pero en los que se producen hechos que afectan lo que ocurre en su entorno próximo, por ejemplo, la situación laboral de los padres y las madres, la red de apoyo social y el entorno comunitario (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004). El macrosistema constituye la estructura de mayor orden, la cual corresponde y subyace a los tres sistemas anteriormente mencionados. El macrosistema incluye a la cultura o subcultura, a los sistemas de valores, creencias o ideología, y a las estructuras políticas, económicas y jurídicas, todas ellas presentes en la cotidianidad de las y los sujetos, por lo que inciden en su proceso de desarrollo (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004). De este nivel forman parte las políticas educativas, de salud y nutrición infanto-juvenil, salud maternal, y la legislación en torno a las licencias parentales, entre otras.

Implicaciones del modelo bioecológico en la psicología educativa

La psicología educativa debe atender los distintos sistemas puestos en relación, ya

que afectan a las y los sujetos educativos. Tal y como expusimos en el apartado anterior, la relación familia-centro educativo repercute en las relaciones familia-comunidad y familia-Estado. Una manera de aproximarnos a la relación familia-centro educativo es a través del estudio de la construcción de vínculos de apego educador(a)-infante, tema que abordaremos más adelante en la propuesta del modelo de educación inicial de base segura.

Independientemente del área de aplicación (educación inicial-superior/rural-urbana/formal-informal) o del abordaje teórico-metodológico elegido por la psicóloga o el psicólogo en la educación, resulta deseable que su quehacer profesional contribuya a la comprensión de las dinámicas institucionales. El(la) psicólogo(a) en la educación puede convertirse en un enlace entre los diferentes sistemas en los que las y los sujetos educativos son partícipes para favorecer su desarrollo integral en lo afectivo, cognitivo y social. Lo anterior promoverá la construcción de aprendizajes significativos.

Concebimos al desarrollo como un *proceso creativo de colaboración* entre los distintos sistemas, por lo tanto, implica la noción de corresponsabilidad y requiere de la participación activa de las y los sujetos en planes articulados-multisectoriales-integrales. Para entender al proceso de desarrollo, Bronfenbrenner (2005) planteó el modelo empírico PPCT: persona, proceso, contexto y tiempo, sin embargo, él mismo reconoció que ninguna investigación/intervención puede cumplir con todos los criterios ecológicos propuestos. Consideramos que las y los psicólogos en la educación pueden realizar investigaciones e intervenciones *ecológicamente válidas*, es decir, en ambientes naturales, involucrando objetos y actividades de la vida diaria. Bronfenbrenner (1993) afirmó que el aprendizaje y el desarrollo son facilitados por la participación de las niñas y los niños en patrones de actividad recíproca con figuras

significativas, los cuales se tornan más complejos progresivamente. Siguiendo esta línea, proponemos al estudio de las díadas educador(a)-infante como una aproximación microsistémica por donde el psicólogo y la psicóloga en la educación pueden comenzar en este entrecruzamiento de sistemas y relaciones.

#### La teoría del apego

La teoría del apego es un sistema lógico-deductivo estructural que concibe al desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante (Salinas-Quiroz et al., 2015; Sroufe, Galindo & Ibarra, 2000): se trata de una de las teorías de desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cuatro décadas (Posada, 2004). El apego es un vínculo afectivo infante-cuidador(a) relativamente perdurable, en el que el(la) otro(a) es importante como una persona única y no intercambiable con la que se quiere mantener cierta cercanía (Salinas-Quiroz, Morales-Carmona, Cruz-Martínez, Posada & Carbonell, 2014; Salinas-Quiroz, 2013). Dicho vínculo se manifiesta a través de un sistema organizado de conducta cuyo fin es el mantenimiento de la proximidad entre el niño o la niña y una o varias personas afectivamente cercanas a él(ella), normalmente concebidas como más sabias y fuertes (Ainsworth, 1989; Salinas-Quiroz & Posada, 2015). Se trata de un lazo irremplazable —específico y discriminativo— que se construye a través de las interacciones entre ambos miembros de la díada; se refiere al lazo emocional infante-cuidador(a), así como a un sistema de conducta flexible que opera a través de metas compartidas, mediado por emociones y en interacción con otros sistemas conductuales y ambientes ecológicos (meso, exo y macrosistemas).

Cuando las(os) cuidadoras(es) están atentas(os) a las señales del(a) infante, las interpretan correctamente y responden apropiadamente, son consideradas(os) *sensibles*. Un(a) adulto(a) sensible centra su

atención en las necesidades físicas y emocionales del niño o la niña, y es capaz de ver las cosas desde el punto de las(os) infantes. Asimismo, sincroniza las actividades de él o ella con las propias, negocia ante conflictos y se ajusta a sus estados emocionales, momento evolutivo y particularidades (Ainsworth, 1982; Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969; Carbonell, Posada, Plata & Méndez, 2005; Seifer & Schiller, 1995).

#### Implicaciones de la teoría del apego en la psicología educativa

Si bien es cierto que típicamente la figura de apego principal es la madre, otras(os) cuidadoras(es) pueden convertirse en figuras de apego, como es el caso de las y los educadores. Dentro del contexto educativo, cuatro son los principales factores que influyen en la construcción de relaciones de base segura: 1) la sensibilidad del(a) educador(a); 2) su capacidad para dar seguimiento individual a las niñas, los niños y al grupo en general; 3) sus percepciones sobre el grupo, y; 4) la continuidad del cuidado o atención educativa (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Howes & Spieker, 2008; Owen, Klausli, Mata-Otero & O'Brien-Caughy, 2008). En la actualidad, respecto a los centros de educación inicial, dos cosas son claras: la calidad del cuidado es una variable determinante en el desarrollo de las niñas y los niños, y; las interacciones educador(a)-infante constituyen el núcleo del proceso de calidad (Cárcamo, Vermeer, van der Veer & van Ijzendoorn, 2014).

A pesar de que la sensibilidad se enmarca en climas emocionales positivos, no es sinónimo de calidez o amor, pues es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos(as) interlocutores(as) cooperan a nivel emocional y conductual (Carbonell, 2013; Seifer & Schiller, 1995). Esta sutil pero importante diferencia, permite que los conceptos de la teoría del apego anteriormente definidos sean aplicables en contextos educativos, ya que las y los

educadores pueden convertirse en figuras de apego secundarias. Recomendamos que psicólogas y psicólogos en la educación atiendan procesos cognoscitivos, sociales y afectivos con particular énfasis e interés en la vinculación de las niñas y los niños con sus educadoras(es).

Educación inicial de base segura: Interacción y convergencia entre psicología y educación

Dentro de los distintos microsistemas existentes, los Centros de Educación Inicial (CEI) contextualizan el desarrollo infantil, pues para muchas niñas y niños corresponden a su entorno físico y social próximo. Las y los infantes desarrollan patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales, lo cual es definido como *procesos proximales* dentro de la terminología del modelo bioecológico. Investigaciones recientes han demostrado que CEI caracterizados por un clima emocional positivo y educadoras(es) sensibles, brindan a las(os) infantes la seguridad emocional necesaria para desarrollar capacidades conductuales, sociales y emocionales que aumentan su compromiso con el aprendizaje y favorecen el éxito escolar (e.g. Burchinal et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; NICHD ECCRN, 2003; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002; Wentzel, 2002). La calidad del vínculo educador(a)-infante puede llegar a ser tan importante como un programa educativo de alta calidad (Pianta & LaParo, 2003), por lo que las relaciones de base segura en contextos educativos cobran especial importancia.

En 2014, uno de nosotros propuso el constructo *Educación Inicial de Base Segura (EIBS)* para definir a la red protectora de relaciones con educadoras(es) sensibles, disponibles y responsivas(os) que ofrece a las niñas y a los niños una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas. La EIBS implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del CEI (Salinas-Quiroz, 2014; Salinas-Quiroz et al., 2015). Un atributo

crucial de la EIBS es la capacidad de colaboración entre cuidadoras(es) familiares y no familiares, por lo que la conjunción de relaciones de apego dentro de una red funcional multisistémica da cuenta de la vinculación entre la teoría del apego y el modelo bioecológico del desarrollo humano. Si bien Urie Bronfenbrenner (1993) reconoció el trabajo de Mary Ainsworth y John Bowlby, hasta donde tenemos conocimiento, se trata de la primera ocasión en la que explícitamente se articulan ambas teorías dentro de contextos educativos. Sugerimos que el psicólogo y la psicóloga en la educación favorezcan la construcción de vínculos afectivos entre niñas, niños y educadoras(es), ya que la misma potencializa el proceso de desarrollo de las(os) infantes. Dicha construcción diádico-interactiva implica reconocer la influencia mutua entre las(os) distintas(os) participantes y los sistemas de los que forman parte, por lo que a su vez se trata de una aproximación ecológico-interactiva (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Ortiz & Nieto, 2012; Vidal, 2001). En congruencia con lo anteriormente planteado, la EIBS se constituye como un espacio de interacción y convergencia entre psicología y educación, ya que estudia fenómenos interactivos dentro de contextos educativos.

## DISCUSIÓN

Consideramos que la esquematización y el ordenamiento propuesto por Bronfenbrenner (1993) echa luz sobre lo que la psicóloga y el psicólogo en la educación pueden hacer dentro de las distintas estructuras del ambiente ecológico –no sólo dentro de la institución educativa-. A nivel microsistémico, la(el) psicóloga(o) en la educación puede atender a las niñas y los niños en la singularidad de sus procesos afectivos, cognitivos y sociales; a las características de las familias, tales como sus estilos y prácticas de crianza; a las características particulares de los distintos sistemas en los que los niños y las niñas forman parte, y; a los estilos institucionales propios de cada

centro educativo (Cambón, 2011). El(la) psicólogo(a) en la educación puede convertirse en un(a) copensor(a) en diálogo con los distintos personajes que forman parte de los diversos sistemas –así como los modelos de relación que se establecen entre éstos-, funcionando como un(a) interlocutor(a) intra e intersistémico(a) que es capaz de situarse desde la perspectiva de las diferentes personas involucradas.

Como consecuencia de las diversas interacciones entre los sistemas (nivel mesosistémico), la(el) psicóloga(o) en la educación debe comprender, apoyar y acompañar a las familias en la crianza y educación de las y los infantes, empatizando con las situaciones por las que transitan. Su rol inter e intrasistémico le permitirá conocer el ambiente ecológico escolar desde dentro y aproximarse cercana y respetuosamente a las(os) educadoras(es). Su capacidad de contención, así como la disposición a intercambiar y a hacer equipo con el resto del personal educativo, hará que las educadoras y los educadores cuenten con nuevos elementos para comprender la subjetividad de las(os) infantes. En congruencia con lo anterior, el personal educativo podrá generar estrategias singulares que permitan el máximo despliegue de las capacidades de las niñas, los niños y sus familias. El psicólogo y la psicóloga en la educación pueden mediar la relación de base segura educador(a)-infante al habilitar espacios en donde el educador o la educadora puedan pensarse en relación a ese(a) niño(a) en concreto y a las particularidades de su grupo, ya que ambos profesionales son parte de la institución; miembros del micro y del mesosistema simultáneamente.

La función del(a) psicólogo(a) en la educación a nivel exosistémico sería la articulación de redes sociales para encauzar determinadas demandas que desde su inserción institucional no son viables de atender. Ejemplo de lo anterior puede ser la canalización a especialistas de segundo o

tercer nivel, enlazando servicios de salud, seguridad social, desarrollo de la familia y vivienda, entre otros. Para poder llevar a cabo dicha empresa, el psicólogo y la psicóloga en la educación requieren de un conocimiento profundo de la realidad, de los recursos comunitarios y de los canales de comunicación existentes. Si bien la derivación es el primer paso, la tarea no se circunscribe a la misma, pues idealmente brindará sostén a las familias al acompañarlas en las intervenciones –dándoles el seguimiento correspondiente- y estableciendo diálogo con equipos interdisciplinarios, interinstitucionales y/o intersectoriales.

Por último, dentro del macrosistema, la psicóloga y el psicólogo en la educación tienen como tarea el rescatar las capacidades de las niñas y los niños para desde ahí fomentar la participación infantil. Consideramos que la investigación es una herramienta poderosa para lograrlo, pues permite: 1) conocer y reportar las capacidades de las niñas y los niños; 2) explorar la construcción de vínculos afectivos para potencializar el desarrollo infantil, y; 3) evaluar la viabilidad y efectividad de los programas e intervenciones educativas. Los tres puntos anteriores no son sólo directrices profesionales, sino una manera de darles voz a las niñas y los niños.

Es necesario que el(la) psicólogo(a) en la educación examine sistemas multipersonales de interacción no limitados exclusivamente al ambiente educativo. El tránsito de las niñas y los niños por los distintos sistemas requiere de reciprocidad por parte del medio, pues juegan distintos roles en casa, centro educativo, vecindario y comunidad. Estos cambios de roles y de ambientes son a la vez productos e instigadores del desarrollo, por lo que las intervenciones del(a) psicólogo(a) en la educación deben tener como objetivo incidir en los procesos proximales de vinculación afectiva de las niñas y los niños en todos los niveles.

Indiscutiblemente los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren de la exploración de las capacidades cognitivas, sin embargo, su estudio también exige conocer a las capacidades emocionales. Cuando se define a la emoción como una relación subjetiva entre la persona y el suceso, de algún modo siempre implica al conocimiento. Cognición y afectividad son indisolubles: son dos aspectos diferentes del mismo proceso de la transición entre la persona y el entorno (Piaget, 1962; Sroufe, Galindo & Ibarra, 2000). Esta organización peculiar del desarrollo es lo característicamente humano. El apego es el punto focal de la organización comportamental de las y los infantes, por lo que no sólo tiene implicaciones para el crecimiento cognitivo –ya que las experiencias afectivas lo respaldan-, sino que permite que la(el) psicóloga(o) en la educación reflexione sobre su rol dentro de las instituciones educativas y busque promover relaciones de base segura entre sus integrantes.

Los equipos directivos de las escuelas suelen demandar de la intervención de las y los psicólogos cuando existen problemas de aprendizaje y/o comportamiento en las(os) estudiantes. El uso de pruebas psicométricas para establecer diagnósticos y recomendar tratamientos puede colocarnos dentro de la psicología de gabinete enfocada en lo disfuncional. Los problemas comportamentales en las niñas y los niños son genuinos y dignos de atención, empero, podemos acercarnos a ellos desde una mirada distinta donde seamos capaces de tomar en cuenta a los diversos sistemas interrelacionados y conceptualizar al desarrollo como un proceso complejo y unificado. Esta mirada indiscutiblemente generará una aproximación diferente y enriquecida: una intervención mucho más psicológica.

## CONCLUSIONES

El modelo bioecológico y la teoría del apego asumen a los niños y niñas como

interlocutoras(es) activas(os) con perspectivas, necesidades e intereses propios, lo que los(as) convierte en seres activos en su desarrollo y sujetos(as) de derechos (Carbonell et al., 2005; Myers, Martínez, Delgado, Fernández & Martínez, 2013). Aunado a lo anterior, ambas teorías ayudan a modificar las percepciones adulto-céntricas que consideran que las niñas y los niños son pasivo-dependientes. La relación de base segura educador(a)-infante tiene una función importante en el desarrollo de habilidades cognitivas en el niño o la niña (Moreno García, 2010). Consideramos, siguiendo al profesor Alan Sroufe (2000), que cognición y afecto deben ser conceptualizados como aspectos complementarios de un proceso de desarrollo unificado en el que la cognición está al servicio del afecto y éste inspira a la cognición, por lo cual la emoción es necesariamente integradora. La Educación Inicial de Base Segura es sólo uno de los múltiples ejemplos posibles para dar cuenta de la complejidad del desarrollo humano, de los sistemas ecológicos que influyen sobre las personas, y de la interacción entre psicología y educación.

Si bien a nivel mundial existen varias universidades que ofrecen licenciaturas en Psicología del Desarrollo, consideramos que estamos lejos de formular programas similares en nuestros países de origen. Debido a lo anterior, es nuestra obligación y responsabilidad enriquecer los programas de grado y posgrado existentes, al ampliar y diversificar la formación de las y los estudiantes, aportando perspectivas como las que abordamos en este escrito. A pesar de que ninguno de nosotros somos expertos en diseño curricular, consideramos menester que los planes y programas de estudio de psicología educativa existentes incluyan: a) aproximaciones socioculturales, ecológicas e interactivas que tomen en cuenta personas, procesos, contextos y tiempos; b) materias sobre desarrollo integral humano que realmente den el mismo peso y nivel de profundidad a todas sus esferas -no sólo a

aquellas más fácilmente aprehensibles de manera objetiva (e.g. desarrollo físico)-, y; c) talleres teórico-metodológicos donde las(os) estudiantes no sólo cuenten con conocimientos investigativos-interventivos, sino que puedan documentar empíricamente las potencialidades de las niñas y los niños, para con esto fomentar la participación infantil a través de datos fundamentados.

Para generar aprendizajes significativos, es necesario que las y los estudiantes de psicología educativa busquen la solución de problemas auténticos en escenarios reales y realicen proyectos de investigación (Díaz Barriga, 2003). Lo anterior, a su vez, fomentará el desarrollo de: 1) habilidades para enlazar a los distintos sistemas en los que participan; 2) capacidad de mediación en las relaciones de base segura educador(a)-infante, apoyando al(a) adulto(a) en la respuesta sensible a las demandas de las(os) niñas(os) para que que comprenda sus subjetividades; 3) habilidad para apoyar a los(as) educadores(as) en la comprensión de los niños y las niñas, ampliando, desde una construcción conjunta, la mirada sobre la infancia; 4) actitud de observación y escucha permanente para atender a los(as) distintos(as) integrantes del centro educativo en su singularidad y en sus procesos; 5) actitud empática y continente para con los miembros de los diversos ambientes ecológicos; 6) capacidad para generar diálogo y colaboración entre cuidadoras(es) primarias(os) y educadoras(es), conjuntando los vínculos en una red funcional multisistémica, y; 7) habilidad para participar activamente en las redes sociales y establecer articulaciones interinstitucionales e intersectoriales que permitan maximizar los alcances de las intervenciones.

Si las formadoras y los formadores de psicólogos(as) logramos transmitir que nuestro objeto de estudio es la subjetividad y que dos de las vías principales para acceder a ésta son las relaciones interpersonales/vínculos afectivos y las

representaciones mentales, entonces la psicología educativa puede aportar desde su especificidad la conjunción de lo psicológico y lo pedagógico. Son diversas las aplicaciones de la psicología y el ámbito educativo es un campo fructífero: creemos que si bien en sus orígenes el término “psicología educativa” únicamente buscaba especificar el área de aplicación, los problemas de identidad de la disciplina desde sus inicios (ver Salinas-Quiroz, 2015), aunados a la creciente tendencia a la sobre-especialización, han generado diseños curriculares en los que se ve poco de psicología y demasiado de educación. Nuestra meta última es el reconocimiento y la creación de una labor inter e intradisciplinar para un acercamiento más profundo a las realidades humanas dentro y fuera de los contextos educativos formales. A lo largo del texto hablamos de psicólogas(os) en la educación, pues buscamos anteponer la importancia de la profesión “base” –la psicología-, para posteriormente especificar el área de aplicación –educación-, constituyendo un espacio donde ambas interactúan y convergen.

## REFERENCIAS

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 74*(3), 664-679.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 74*(4), 709-716.
- Ainsworth, M.D.S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. En Parkes, C.M. & Stevenson-Hinde, J. (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D.S. & Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. En Foss, B.M. (Ed.), *Determinants of infant behavior, 4* (pp. 113-136). London: Methuen.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alarcón, R. (2004). Medio Siglo de Psicología Latinoamericana: Una Visión de Conjunto. *Revista Interamericana de Psicología, 38*(2), 307-316.
- Álvarez, A.I. (2006). La enseñanza de la psicología en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: 1903-1950. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 17*, 93-113.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. III. Loss, sadness and depression*, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. II. Separation*, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. I: Attachment*, New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *La ecología del desarrollo humano*. México, D.F.: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En Wozniak, R.H. & Fischer, K.W. (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science, 12*(3), 140-153.
- Cambón, V. (2011). *El Programa Maestros Comunitarios: ¿un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?* (Tesis inédita de maestría). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Uruguay.
- Carbonell, O.A. (2013). La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas 2013, VII*(2), 201-207.
- Carbonell, O.A., Posada, G., Plata, S.J. & Méndez, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología, 1*, 31-38.
- Cárcamo, R.A., Vermeer, H.J., De la Harpe, C., van der Veer, R. & van Ijzendoorn, M.H. (2014). The quality of childcare in Chile: Its stability and international ranking. *Child & Youth Care Forum, 43*, 747-761. doi: 10.1007/s10566-014-9264-z
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación.

- En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. II. Psicología de la educación escolar* (pp. 1-5). Madrid: Alianza Editorial, S.A. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/53903305/RELACION-ENTRE-PSICOLOGIA-Y-EDUCACION>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M.A., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(1), 11-24.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Fraga, S., Silva, P. & Zeballos, Y. (2008). *Educación Inicial: Desafíos, perspectivas y acciones*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Guzmán, J.C. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 3-14.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-976.
- Hernández-Madrigal, P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa*, 15(2), 165-175. doi: 10.5093/ed2009v15n2a7
- Howes, C. & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En Cassidy, J. & Shaver, P.R. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.313-332). New York: Guilford.
- Koller, S.H. (2004). *Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e intervenção no Brasil*. Brasil: Casa del Psicólogo.
- Montero, M. (1993). Evolución y tendencias actuales de la psicología social en América Latina. *Papeles del psicólogo*, 55.
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. (Tesis inédita de doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. España, Servicio de Publicaciones
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M.A., Fernández, J.L. & Martínez, A. (2013). *Diagnóstico Infantil Temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*. Ciudad de México, México: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experience. *Child Development*, 74(6), 1936-1962.
- Ortiz, J.A. & Nieto-Silva, C.J. (2012). *El Modelo Bioecológico en la Comprensión del Desarrollo Humano Temprano*. Rio Grande do Sul, Brasil: Centro de Estudios Psicológicos CEP-Rua.
- Owen, M.T., Klausli, J.K., Mata-Otero, A.M. & O'Brien-Caughy, M. (2008). Relationship-focused childcare practices: Quality of care and child outcomes for children in poverty. *Early Education and Development*, 19(2), 302-329.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pianta, R.C. & La Paro, K.M. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, 60(7), 24-29.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107.

- Posada, G. (2004). Teoría del vínculo y la investigación transcultural. En Juárez-Hernández, M.C. (Ed.), *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (pp. 13-22). México: UPN.
- Salinas-Quiroz, F. (2015, Junio). *El psicólogo: orígenes de su identidad*. Conferencia presentada en el "Curso Paradigmas en Salud de Atención Hospitalaria: 30 años de experiencia Institucional", Instituto Nacional de Perinatología, Ciudad de México, México.
- Salinas-Quiroz, F. (2014). *Educación Inicial de Base Segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil* (Tesis inédita de doctorado). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salinas-Quiroz, F. (2013). Vínculos de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la Educación Inicial. *Memorias Electrónicas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Salinas-Quiroz, F. & Posada, G. (2015) MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2). 1051-1063.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., Juárez-Hernández, M.C., de Castro, F., Posada, G. & Carbonell, O.A. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.
- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F., Cruz-Martínez, L.M., Posada, G. & Carbonell, O.A. (2014). Aproximación psicométrica al uso de los Q-Sorts en contextos de Educación Inicial. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1595-1611.
- Seifer, R. & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory assessment. En E. Waters, B.E.Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura, (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3 Serial No. 244), 146-174.
- Sroufe, L.A., Galindo, M.S.D., & Ibarra, J.H. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Vidal, R. (2001). *La familia como un sistema. Conflicto Psíquico y Estructura Familiar*. Montevideo: Psicolibro.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.