

Psicología educativa, más allá del contexto escolar⁴

Pablo César Ojeda Lopeda

PhD. en Educación

Universidad Central de Chile.

Santiago de Chile, Chile

Correo electrónico: pcojeda@uc.cl

Recibido: 21/09/2016

Evaluado: 17/03/2017

Aceptado: 05/04/2017

Resumen

En este artículo de reflexión se presenta la mirada tradicional de la psicología educativa (PE) que ha tendido a considerarse como centrada sólo en el contexto escolar. Se argumenta que si bien en dicho escenario la PE ha tenido sus principales desarrollos, éste no la agota; existen otros en los que se desarrollan procesos educativos, en los que la PE tiene cabida y que han sido abordados desde postulados constructivistas. Se finaliza presentando ejemplos empíricos llevados a cabo en tales contextos y se alienta el trabajo de la PE en ellos.

Palabras clave

Psicología Educativa, Psicología Escolar, Contextos Educativos, Contexto Formal, Contexto Informal y no Formal.

⁴ Para citar este artículo: Ojeda, P.C. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 79-91 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a04>

Educational psychology, beyond the school context

Abstract

In this article of reflection is presented the traditional look of the educational psychology (EP) that has mainly focused in the school context. It is argued that, even though the EP has had its main developments in this scenario, it does not exhaust it; there are other contexts in which educational processes develop, and in which the EP has its place and that begin to be approached from constructivist principles. At the end are presented empirical examples carried out in such contexts and the work of the EP in them is encouraged.

Keywords

Educational psychology, school psychology, educational contexts, formal context, informal and non-formal context.

Psicologia educativa, além do contexto escolar

Resumo

Neste artigo de reflexão apresenta-se o olhar tradicional da psicologia educativa (PE) que tem tendido a considerá-la como focada só no contexto escolar. Argumenta-se que, ainda que no mencionado cenário a PE tenha tido os seus principais desenvolvimentos este não a esgota; há outros contextos nos quais se desenvolvem processos educativos nos que a PE tem cabida, e que começam a ser abordados desde postulados construtivistas. Finaliza-se apresentando exemplos empíricos levados a cabo em tais contextos e se fomenta o trabalho da PE neles.

Palavras chave

Psicologia educativa, psicologia escolar, contextos educativos, contexto formal, contexto informal e contexto não formal.

Introducción

Es muy probable que al emplear el término “Psicología Educativa” (PE), de manera casi inmediata tanto en la persona que lo plantea como en su interlocutor, aparezcan en sus mentes ideas relacionadas con la psicología en y para el contexto escolar, y a algunas de las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas formales: Charlas a padres, programas de orientación vocacional para estudiantes, atención individual, talleres, dificultades del aprendizaje, aplicación de instrumentos de evaluación, trabajo con docentes, entre otras, propuestas tales actividades desde algunos modelos teóricos.

Esta idea de concebir la PE sólo como otra forma de nombrar a la “Psicología Escolar”, se ve reforzada por libros relativamente recientes, de acceso gratuito a través de la red, pero de excelente calidad, como “Educational Psychology”⁵ de los profesores Seifert y Sutton (2009) de la Universidad de Manitoba en Canadá. En dicho texto, lo educativo queda vinculado exclusivamente al contexto escolar. Basta con leer los títulos de los capítulos del libro para descubrirlo: “The changing teaching profession and you”, “student development”, “student diversity”, “student with special educational needs, classroom management and the learning environment”, entre otros.

En una entrevista que le hicieran a Coll (Lemini, Diaz-barriga & Hernández, 2005), el autor plantea que la representación de la PE como una disciplina que sólo cobra vida y sentido en los contextos escolares, si bien ha empezado a experimentar algunos cambios, es la que continúa primando en la actualidad. A pesar de que dichos cambios han empezado a generarse, no puede desconocerse que casi desde la aparición de la Psicología, y de la PE en particular, se ha venido acompañando el devenir propio del acontecer en el contexto escolar. Desde sus inicios le ofreció, y lo continúa haciendo aún hoy en día, marcos teóricos comprensivos de referencia desde los cuales pensar las dinámicas y actividades propias de la escuela: la enseñanza, el aprendizaje, las interacciones, lo afectivo y cognitivo y su relación con las anteriores, entre otras (Hernández, 2007; Lemini et al., 2005).

Sin embargo, al parecer dicho acompañamiento puntual terminó por generar la idea de que PE y Psicología Escolar son en esencia lo mismo, que son las dos caras de la misma moneda. Tal vez sea esa una de las razones por las que ha resultado necesario aclarar que si bien la Psicología Escolar hace parte de la PE, no la agota (Álvarez, González-Pineda, Núñez & González-Castro, 1999; Colegio Oficial de Psicólogos de España -COP-, 1998), que esta última es mucho más amplia que aquella y que puede ser desarrollada en otros contextos diferentes al escolar.

5 Este libro hace parte del proyecto “Global Text Project” de la Universidad de Georgia. Una iniciativa que busca dar acceso gratuito a todos, a través de la red, a libros electrónicos de calidad escritos por autoridades en áreas como Negocios, Computación, Educación, Salud, Ciencia y Ciencias Sociales. Para mayor información visitar a la página <http://globaltext.terry.uga.edu/>

La PE se define como aquella disciplina “que estudia los procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales/intersubjetivos, discursivos, etc), como consecuencia de la participación de distintos actores involucrados (por ejemplo, agentes educativos, docentes, padres de familia, alumnos, aprendices, etc.) en procesos y prácticas educativas” (Hernández, 2007, p. 8). Ni en esa definición, ni en otras semejantes (Álvarez et al., 1999; Coll, 2001; COP, 1998), aparece de manera explícita la idea en relación a que la PE se desarrolla exclusivamente en el contexto escolar. Manifiesta que la PE intenta comprender los procesos psicológicos de los sujetos (no sólo profesores y estudiantes), que se involucran en diferentes procesos o actividades que podrían ser catalogados como prácticas educativas, y estas últimas, si bien se llevan a cabo en el contexto escolar, también se desarrollan en otros escenarios los cuales la PE también intenta comprenderlos e intervenirlos.

Para intentar aclarar un poco más el campo que abarca la PE, tal vez resulte necesario hacer primero una breve consideración alrededor de la educación y los contextos en los que acontecen eventos, prácticas, procesos o situaciones que podrían denominarse como *educativas*.

El fenómeno educativo

De acuerdo con Freire (2002), la educación es una actividad netamente humana que nace de la conciencia que tiene el ser humano de su incompletud: “El perro y el árbol son también inacabados,

pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado” (p. 8). Es en ese intento que realiza la especie humana por completarse, que lleva a cabo diferentes operaciones a través de las cuales busca llenar sus vacíos: pregunta, duda, asiente, interactúa, propone.

Ahora, ¿qué es aquello que le falta al ser humano y para lo cual él despliega toda una serie de estrategias cognitivas y técnicas, que están al servicio de su intención por sentirse completo?: Conocimiento. De todas las especies, la nuestra es la que al nacer uno de nuestros miembros, es la menos capacitada para defenderse por sí misma; y el conocimiento, y el aprendizaje como proceso que conduce a él, es ese factor que nos permite completarnos a nosotros mismos.

Durante mucho tiempo se creyó que el escenario cultural por excelencia en que el hombre podía llevar a cabo esas operaciones para lograr educarse era el escolar (Coll, 2004; Tedesco, 1996). Sin embargo, dicha situación ha cambiado radicalmente. La educación como estrategia para intentar alcanzar la completud y la vía a través de la cual se crea y distribuye el conocimiento (cultural y el académico), dejó de ser propiedad exclusiva de las instituciones formales (Gibbons, 1998; Tedesco, 1996).

En la actualidad se reconoce que los procesos y prácticas educativas y de aprendizaje a través de los cuales la especie humana construye y transmite sus conocimientos, (re) crea la cultura y socializa a sus sujetos, ocurren en espacios no sólo formales, sino también en otro tipo de escenarios, con características diferentes a las escolares. Dichas

prácticas educativas no empiezan o acaban en una determinada época o momento, sino que las mismas están presentes a lo largo de los diferentes ciclos de vida del sujeto (Coll, 2004; Orozco, 2005).

Si los procesos y prácticas educativas están presentes a lo largo de toda la vida del sujeto, ¿cuáles son puntualmente aquellos contextos en los que éstos ocurren y en los que, por lo tanto, la actuación de la PE tendría cabida?. Cuando se hace referencia a los escenarios informales, ¿cuáles instituciones o situaciones deben considerarse informales?...¿las bibliotecas, los museos, la familia, los medios de comunicación, las TIC son

informales?, y si lo son, ¿son del mismo tipo?.

Contextos educativos más allá de los formales

Argibay (2004, citado por Argibay & Celorio, 2005), al hacer referencia a los sectores en los que debería concentrarse la intervención educativa para el desarrollo, plantea tres que contienen diferentes contextos en los que ocurren procesos educativos, estos son: el contexto formal, el no formal y el informal⁶ (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Los contextos de intervención educativa

Contexto formal	Contexto no formal	Contexto informal
Educación reglada	Educación no reglada complementaria	Educación no reglada indirecta
-Escuela Infantil-Primaria	-Grupos de Juventud	-Instituciones locales, nacionales y supranacionales
-Escuela Secundaria	-ONGD/Cooperantes	-Medios de comunicación
-Universidad. Postgrados	-Asociaciones	-La sociedad en general.
	-Sindicatos	

Fuente: Miguel Argibay (2004). Adaptado de Argibay & Celorio (2005, p. 59)

Cada uno tiene su propia particularidad y se diferencian por las formas en que se llevan a cabo las prácticas educativas en ellos.

Contexto formal:

Caracterizado por proponer situaciones reglamentadas para el aprendizaje y

construcción del conocimiento. Se tiene la intención de que las prácticas educativas sean altamente estructuradas. Éstas se concretan en unas propuestas didácticas y pedagogías que en ocasiones pueden llegar a definir a una institución, o al menos, esa es su pretensión. En estos casos, se habla de instituciones con X o Y propuesta o modelo pedagógico. Las instituciones del sector formal cuentan

6 Argibay (2004, citado por Argibay & Celorio, 2005), ocupa el término "sectores". Para el presente trabajo no se empleará ese término sino el de "contextos".

entonces con una propuesta curricular definida y conducente a algún tipo de título.

Los actores involucrados en las prácticas educativas del sector formal son, especialmente, los docentes, los directivos y los estudiantes y sus familias.

Este sector está conformado por escenarios educativos tradicionales tales como Escuelas, Colegios, Universidades, Instituciones de Formación Técnica y/o Tecnológicas.

En este contexto, el conocimiento que intenta ser construido es el académico. Si bien no puede negarse que en el contexto escolar son construidos otro tipo de conocimientos y aprendizajes, son los académicos especialmente sobre los cuales se trabaja. Pero construir conocimiento académico no se trata solamente de aprender el contenido académico de la disciplina, sino de especialmente participar, modelar, reproducir y entender cómo los expertos en diferentes disciplinas, proceden y van creando los conocimientos en sus respectivos campos, a la luz de las teorías con las que trabajan.

En ese sentido, las posturas contemporáneas proponen que en el contexto formal se debe dar cabida y ser construido el Pensamiento Científico (Osborne, Erduran, & Simon, 2004), el Razonamiento Histórico (Van Drie & Van Boxtel, 2008), entre otros, para que el aprendizaje se apropie de los lenguajes y procedimientos propios de las disciplinas (Carliño, 2013; Osborne et al., 2004; Van Drie & Van Boxtel, 2008), que le permitan una mejor comprensión de su entorno, y una visión del conocimiento como un producto social construido, no como algo dado.

Es con los contextos formales con los que tradicionalmente se ha asociado a la PE, como si ésta sólo estuviera preparada, y preparara a los psicólogos sólo para entender e intervenir en ellos.

Contexto no formal:

Se caracteriza porque generalmente se adelantan actividades que son complementarias o sirven de apoyo a las que se adelantan en los contextos formales, por ejemplo, el aprendizaje en museos como apoyo a los aprendizajes escolares (Guisasola & Morentín, 2007).

Si bien en estos contextos se persiguen unos objetivos de aprendizaje claramente definidos, no conducen necesariamente a un título y, por lo tanto, no existen currículos estructurados. Tampoco es necesario que las personas que hagan parte de procesos educativos en este contexto en calidad de aprendices, obligatoriamente hayan pasado por contextos de educación formal.

Los actores involucrados en las prácticas educativas del sector no formal pueden ser varios: promotores de salud y sus beneficiarios, talleristas y sus asistentes, animadores, diseñadores y/o educadores en museos, entre muchos otros.

Algunos de los escenarios educativos del sector no formal pueden ser: los grupos juveniles, las organizaciones no gubernamentales, asociaciones de diferente tipo –mujeres, LGBT, desplazados, tercera edad, entre otros-, los sindicatos, las bibliotecas, los museos, las iglesias, los centros de salud en donde se lleven a cabo actividades de educación

–promoción y prevención, campañas de higiene oral, cuidado y trabajo con la tercera edad.

El conocimiento que se intenta construir en este contexto cumple un objetivo más práctico: saber cómo funciona determinado producto, identifica qué hacer en caso de que un evento ocurra, capacitar a un grupo de personas en una técnica específica y conocer cómo manejar determinada situación.

En el caso en que lo que se persiga sea la ampliación del conocimiento construido en el contexto formal, puede servir para ejemplificar o ampliar lo trabajado en el aula.

Contexto informal:

Livingstone (2000) afirmó que la mayor parte de los aprendizajes que se adquieren en la vida adulta ocurren en espacios informales; sin embargo, la delimitación de este contexto resulta compleja debido a que los procesos y prácticas educativas que moviliza y en los que involucra a los sujetos; además, no aparecen de manera tan clara, ni son tan fácilmente identificables como sí ocurre con los anteriores contextos. Sin embargo, a pesar de su complejidad y aparente opacidad, se persiguen objetivos de construcción de conocimientos que impacten a enormes sectores de la población.

En lo que respecta a la relación que establece este contexto con el conocimiento, se busca generar sensibilidad, conciencia social u opinión pública en grupos grandes de personas por lo que los medios de comunicación masivos cumplen un papel importante en la

construcción de ese tipo de conocimientos y sensibilidades.

Los actores involucrados en las prácticas educativas del sector informal son todos aquellos sujetos a quienes están orientadas las situaciones indirectas, algunos de estos pueden ser: publicistas y consumidores, campañas y población a la que van dirigidas.

Un claro ejemplo de un contexto de educación informal es la ciudad entendida como espacio propicio para la educación de sus ciudadanos en habilidades propias de la vida citadina contemporánea y para que sus ciudadanos disfruten de las posibilidades educativas que muchos entes tienen para ofrecerles:

(..) la interacción entre las personas y las instituciones, asociaciones, empresas o grupos de cualquier tipo tiene precisamente la virtualidad de generar estímulo para el crecimiento y la plenitud de todos los que conviven en el espacio urbano, es decir, tiene capacidad educativa (Del Pozo, 2008, p.25)

Los medios a través de los cuales el sector informal emplea para cumplir su labor educativa son especialmente los medios de comunicación masivos, tanto los tradicionales –radio y TV-, como las nuevas tecnologías, no tanto en su “versión” educativa y pedagógica escolar –sector formal-, como sí en su versión de divulgación (Red de anfitriones, 2014), y/o interconexión masiva e instantánea (Suárez-Balcázar & García-Ramírez, 2003), sin aparentes fines educativos.

Por desarrollarse prácticas educativas en cada uno de estos contextos y

sus respectivos escenarios, a través de la cuales el hombre ha buscado completarse, generar conocimiento o dar a conocer un legado, es claro que la PE no sólo se lleva a cabo en el contexto escolar, sino que desde la misma pueden abordarse otros escenarios en los que también se movilizan procesos psicológicos que involucran a diferentes actores inmersos en procesos y prácticas educativas en las que se busca generar procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Del centro a la periferia

Al parecer, la tendencia que empieza a fortalecerse en PE es la de lograr pasar del “centro a la periferia” (Hernández, 2007, p.30); es decir, de haber estado ligada de manera casi exclusiva a la escuela (centro), la PE empieza a estudiar otros escenarios (periferia) y las prácticas educativas que en ellos se desarrollan, desde los conceptos que ha elaborado y le dan identidad.

Buena parte de los trabajos acerca del proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento en escenarios periféricos, han sido adelantados desde postulados constructivistas. Desde ellos se logra comprobar que en la experiencia con espacios no formales como los museos, los aprendices estructuran mejor sus conocimientos previos y emergen nuevas interpretaciones (Anderson et al., 2003). En espacios informales mediados por el uso de nuevas tecnologías, algunas habilidades metacognitivas, como el auto control sobre aquello que los aprendices que desean aprender, se ven altamente

favorecidas (Dabbagh & Kitsantas, 2011; Falk & Dierking, 2000; Jones, Scanlon, & Clough, 2013). Algunos postulados de la cognición distribuida, pueden encontrarse en la base de estudios en los que se indaga por el aprendizaje en contextos informales empleando la *herramienta Wiki* para el intercambio de conocimiento en compañías para el desarrollo de software (Milovanović, Minović, Štavljanin, Savković, & Starčević, 2012).

Sin tener la menor pretensión de ser exhaustivo, pues eso excedería el objetivo de este ensayo, pero sí con la intención de dar un mayor soporte a la tendencia a la que se aludió en el párrafo anterior, en este apartado se hará referencia a algunos de los trabajos que desde la PE se han adelantando sobre los contextos educativos periféricos.

Los museos como espacios para el aprendizaje:

¿Cómo y qué se aprende en los museos?, ¿qué relación existe entre el aprendizaje en los museos y el que se desarrolla en los contextos formales?, ¿los museos están sólo para apoyar el aprendizaje formal?, son algunas de las preguntas que desde la PE se plantean y sobre las que se busca indagar y dar algunas respuestas.

El escenario de los museos ha venido siendo investigado como uno de los contextos no formales en los que ocurren procesos educativos que sirven de apoyo, amplían y enriquecen a los que se adelantan en los espacios formales (Guisasola & Morentín, 2007; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Ramey-Gassert, 1997).

También se ha indagado por aquellos aspectos de las diferentes exposiciones que hay en los museos, que logran capturar la atención de sus visitantes (Borun, Massey, & Lutter, 1993), o por los tipos de cambios cognitivos que experimentan los sujetos después de visitar un museo (Anderson et al., 2003).

Si bien las actividades y acciones educativas de los museos han estado encaminadas a ampliar el conocimiento escolar, en ellos también se llevan a cabo otro tipo de actividades y de aprendizajes que no necesariamente se encuentran vinculadas con los contenidos curriculares de la educación formal (Zavala, 2006), como por ejemplo lo relacionado con la divulgación científica (Aguirre & Vásquez, 2004).

Internet y procesos educativos:

Preguntas como: ¿existe relación entre el uso de la internet y el desarrollo de habilidades cognitivas?, ¿puede un programa de capacitación en el uso de las TIC, mejorar las posibilidades de información en una comunidad?, pueden ser abordadas por la PE.

Las TICs y la internet en particular, es también otro de los escenarios educativos en los que la PE empieza a tener una participación importante. Las propuestas, hechas desde miradas interdisciplinarias, van desde la incorporación de la Internet en el aula como recurso informativo y didáctico (Arancibia, 2004), pasando por el optimismo moderado que el uso de esa herramienta revela de los procesos cognitivos ligados a la producción y comprensión textual de los jóvenes que la emplean de forma permanente (Cassany

& Hernández, 2012), a posturas más optimistas en relación a lo que su uso con intenciones pedagógicas, potencia entre los estudiantes (Monereo, 2005).

En el artículo de Suárez-Balcázar & García-Ramírez (2003), los investigadores muestran cómo el empleo de la Internet por parte de una comunidad marginal, generó procesos de aprendizaje, apropiación de la tecnología y aparición de comportamientos que indicaban un uso adecuado de la misma para resolver situaciones puntuales de su cotidianidad: mayor conocimiento sobre determinadas enfermedades, prácticas saludables (dietas, ejercicios), derechos ciudadanos, entre otros.

Relación Ciudad-Campo. Recuperación de prácticas:

Dentro de las múltiples experiencias de la iniciativa *Ciudades Educadoras*, en este artículo sólo se hará referencia breve a una de ellas, y es la que está siendo llevada a cabo en la ciudad de Loulé, en Portugal, llamada *Red de Anfitriões*.

La iniciativa mencionada está permitiendo poner en relación la zona agrícola, campesina y olvidada, que se encuentra en el interior, con la zona más conocida, turística y frente al mar.

A través de esa experiencia, los jóvenes de la ciudad de Loulé han logrado reconocer, recuperar y participar de labores propias del campo que hasta ese momento eran prácticamente desconocidas por ellos. A su vez, esta iniciativa le está permitiendo a los pobladores de más edad de la zona olvidada, empoderarse como sujetos activos, cuyos conocimientos le

son reconocidos y valorados (Red de anfitriones, 2014).

Los anteriores fueron algunos escasos ejemplos acerca de cómo la PE puede llevar a cabo estudios en escenarios que bien pueden apoyar al escolar, pero que no sólo se limitan a éste pues en ellos también se llevan a cabo procesos y prácticas educativas no necesariamente vinculadas a determinada estructura curricular formal.

Conclusiones

Mientras la Psicología Escolar -como parte de la PE- tiene su campo de acción claramente delimitado en un contexto (la escuela como institución formal), orienta su acción comprensiva y de intervención con unos sujetos particulares (docentes y estudiantes, especialmente), y la interacción entre estos y también alrededor de la construcción de unos objetos disciplinares -Matemáticas, Lenguaje, Historia, entre otras materias que se abordan en los espacios educativos formales-, la PE amplía su acción y procesos comprensivos a otros contextos en donde también ocurren situaciones que podrían calificarse como *educativas*: “la educación a padres, en la familia, en escenarios comunitarios, dentro de los medios de información masiva, en el ámbito de la salud o en entornos virtuales o electrónicos, etcétera” (Hernández, 2007, p. 30).

El mayor desafío que hoy se le plantea a la PE es el de desmarcarse, dejar de ser considerada como una psicología que cobra sentido y que sólo opera en el contexto escolar⁷. Las investigaciones que se han venido adelantado en los contextos no formal e informal, son tal vez la mejor opción que le permitan ampliar su reconocimiento como una disciplina más general capaz no sólo de explicar, sino también de intervenir y de mejorar aspectos relacionados con la construcción de aprendizajes y conocimientos en contextos que están más allá del formal, que es en donde al decir de Livingstone (2000), se construyen la mayor parte de los aprendizajes, al menos en la vida adulta.

El futuro que se le plantea a la PE es promisorio, máxime cuando algunos de los estudios que se han llevado a cabo en los contextos no formal e informal no cuentan con expertos en modelos teóricos psicológicos que permitan explicar cómo ocurren los aprendizajes. Aún falta teorizar acerca de lo que es y qué implica aprender en esos contextos (Anderson et al., 2003), y la importancia que esto tiene para la sociedad.

Las conceptualizaciones psicológicas de inspiración constructivista, tanto las de corte más solipsista, como las culturalistas, parecen ofrecer las mejores alternativas de las que la PE puede valerse, para estudiar de manera más formal y enriquecida la construcción del aprendizaje y el conocimiento en contextos diferentes al formal.

7 En ningún momento se afirma que la PE debe romper lazos con la Psicología Escolar. Sólo se puntualiza que esta última no la agota.

Entender así a la PE, hace que el psicólogo educativo tenga la posibilidad de encontrar nuevas posibilidades y espacios en los que puede llevar a cabo su acción profesional y, al hacerlo, pueda empezar a actualizar lo que otros autores han denominado la “agenda pendiente” de la PE (Díaz-Barriga et al., 2006, p. 19), sin tener que renunciar a su apellido: Psicólogo *Educativo*.

R eferencias

- Aguirre, C. & Vásquez, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 339-362.
- Álvarez, L., González-Pineda, J., Nuñez, J. & González-Castro P. (1999). *La psicología de la educación: Una disciplina aplicada. Aula Abierta*, 73, 67-76.
- Anderson, D., Lucas, K. & Ginns, I. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199.
- Arancibia, M. (2004). Una propuesta para trabajar en las escuelas con Internet: Gestión del conocimiento y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 30, 111-122.
- Argibay, M. & Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Bilbao.
- BIDCE. Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (2014). *Redde anfitriones*. Recuperado de <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do>
- Borun, M., Massey, C. & Lutter, T. (1993). Naive knowledge and the design of science museum exhibits. *Curator*, 36(3), 201-219.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. & Henández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0?. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (1998). *Psicología de la Educación. Perfiles Profesionales de Psicólogos*, 1-15
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Madrid : Alianza.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 25, 1-24.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2011). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- Del Pozo, J. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. *VV. AA. Educación y vida urbana*, 20, 25-33.

- Díaz-barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35(137), 11-24.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Quinta edición. Buenos Aires: Galerna.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Education, Human Development Network, World Bank.
- Guisasola, J. & Morentín, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias ?. Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 401-414.
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, 29(117), 7-40
- Hofstein, R. & Rosenfeld, S. (1996). Bringing the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.
- Jones, A., Scanlon, E., & Clough, G. (2013). Mobile learning: Two case studies of supporting inquiry learning in informal and semiformal settings. *Computers & Education*, 61, 21-32.
- Lemini, M., Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1-14.
- Livingstone, D. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72,
- Milovanović, M., Minović, M., Štavljanin, V., Savković, M., & Starčević, D. (2012) Wiki as a corporate learning tool: case study for software development company. *Behaviour & Information Technology*, 31(8), 767-777.
- Monereo, C. (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En C. Monereo, (Coord). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-25). México: Graó.
- Orozco, C. (2005). ¿Medir lo inmensurable?. Evauar el aprendizaje en ambientes informales. *Revista Electrónica Sinéctica*, 26, 94-97.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science". *Journal Of Research In Science Teaching*, 41, 994-1020.
- Ramey-Gasert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-451.
- Seifert, K. & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology. The Global Text Project. Zurich, Switzerland*. Recuperado de <http://home.cc.umanitoba.ca/~seifert/EdPsy2009.pdf>
- Suárez-Balcázar, Y. & García-Ramírez, M. (2003). Internet y cambio comunitario en un barrio empobrecido de Chicago. Implicaciones para Andalucía. *Apuntes de Psicología*, 21, 533-548.

Tedesco, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.

Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación en museos. *Opción*, 22(50), 128-141.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational psychological review*, 20, 87-110.