

# **Diálogo entre la Psicología Popular y la Psicología Científica en la investigación Educativa**

## **Dialogue between Popular Psychology and Scientific Psychology in Educational Research**

**Virgelina Castellanos Páez**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**

**Resumen.** Este artículo ofrece una reflexión sobre la necesidad de posibilitar el diálogo entre la psicología popular y la psicología científica en el estudio de la motivación académica. Este ejercicio reflexivo surge de 14 años de trabajo de investigación con las comunidades educativas y de espacios de discusión académica. Inicialmente, se argumenta cómo en el proceso de investigación es inevitable que entre en juego la cosmovisión del investigador y de los participantes; se cuestiona la mirada positivista imperante en la investigación como un intento de escindir el saber científico y popular y las limitaciones que conlleva para el avance de este campo de investigación. Finalmente, se propone reconfigurar la relación ontológica, epistemológica y metodológica en la investigación, como una vía para articular ambos tipos de saberes con el fin de enriquecer las comprensiones sobre motivación académica y contribuir a la construcción de conocimiento en esta área del saber.

**Palabras clave:** Epistemología; Conocimiento; Investigación; Motivación.

**Abstract.** This article offers a reflection on the need to enable dialogue between popular psychology and scientific psychology in research of academic motivation. This endeavor arises from a fourteen year research work experience of the author in the field, in contact with both educational communities and scholar debate environments. The inevitability of an encounter between the contrasting worldviews of the researcher and the participants during investigation is highlighted. The prevailing positivist view of research is questioned as it attempts to separate scientific and popular knowledge, thus hindering progress in this field. Finally, it is proposed to reconfigure ontological, epistemological and methodological relations within research, as a way to articulate both types of knowledge. This, in turn, is expected to enrich the understanding of academic motivation and contribute to the construction of knowledge in this field.

**Keywords:** Epistemology; Knowledge, Research, motivation.

## Introducción

Este artículo tiene por objetivo reflexionar acerca de la importancia de conectar dos campos, en apariencia opuestos, la psicología popular y la psicología científica, en la investigación educativa, particularmente, en el estudio de la motivación académica. La psicología popular, también denominada psicología folk, se entiende como los conceptos psicológicos cotidianos que las personas poseen orientados a comprender, explicar y predecir los estados mentales propios y ajenos (Braun, 2006; Pérez, 2003); o la forma en que las personas dan sentido a sus comportamientos y comprenden el mundo social en el que participan (de Vries, 2007; Andrews et al. 2021). De forma reciente, algunos autores se refieren a psicologías populares, para precisar que los conceptos psicológicos populares, las creencias y opiniones, varían significativamente a través de culturas y grupos étnicos (Mills, 2010). Por su parte, la psicología científica, comprende un cuerpo de construcciones teóricas y empíricas sobre explicaciones del comportamiento humano con aplicaciones que tienen validez universal y transhistórica (Marecek & Christopher, 2018).

En este escrito, se argumenta que, la psicología popular y la psicología científica, no son saberes antagónicos sino saberes interdependientes que se retroalimentan y cuya articulación es necesaria para la comprensión y abordaje de cualquier fenómeno sociocientífico. Este se entiende, como un fenómeno que es coproducido en el marco de unos valores culturales y de un contexto histórico, ético y político mediante las relaciones que establecen los sujetos entre sí y con diversos objetos culturales (e.g., instituciones, redes sociales, noticias, textos científicos) (Solbes, 2019). Por tanto, el fenómeno no existe de forma aislada, para ser aprehendido por la ciencia, sino que es una construcción a partir de las opiniones, creencias y experiencias cotidianas y científicas.

En este sentido, se asume que la actividad de la investigación científica no puede darse al margen del conocimiento cotidiano que circula culturalmente, ni de los conceptos psicológicos de sentido común que poseen los sujetos y que están presentes en todas las interrelaciones humanas (Pérez, 2013). Expresiones como “hoy me siento motivado en mi trabajo” “no me motiva esta clase” están presentes en los discursos cotidianos de las personas y hacen posible el entendimiento de las acciones que en cada caso realizan los sujetos, sin aproximarse de forma sistemática al estudio teórico y empírico de la motivación. Ellos han llegado a sus propias construcciones y usos del concepto porque están inmersos en un sistema cultural que los desafía constantemente para entenderse a sí mismos y a su entorno desde la pregunta por su existencia y por la posibilidad de ser desde sus pensamientos, emociones y acciones.

Investigar entonces, es una actividad que tiene sus inicios en la intuición y remite a la historia del hombre como sujeto intelectual, curioso y con necesidad de dominar su entorno (Ryan & Deci, 2000). Un sujeto que se plantea preguntas y construye explicaciones para significar su lugar y

relaciones en el mundo que habita ¿Quién nos ha enseñado a preguntar? ¿Quién nos ha enseñado a buscar respuestas? Desde muy temprana edad lo hacemos de forma intuitiva, porque hay una necesidad cognitiva de completar conocimientos incompletos, comprender por qué las cosas se denominan así y no de otra manera, por qué ocurren los fenómenos naturales y sociales, entre muchas otras preguntas (Keil & Wilson, 2000; Leinhardt, 1997). En la medida en que nos apropiamos de nuestro entorno cultural y social, construimos nuestras propias respuestas o reafirmamos las creencias que otros han construido muy desde su sentido común o desde la formalización de los conocimientos, que años más tarde tienen lugar en la academia.

Pensar que el conocimiento intuitivo, no formal, debe ser sustituido por el conocimiento científico, más que sofisticar o ampliar las comprensiones que hacemos del mundo limita y acrecienta las brechas entre lo que somos culturalmente y lo que plantea la ciencia y fomenta la aparición de dualismos: conocimiento de sentido común vs conocimiento científico, conocimiento objetivo vs. subjetivo.

Partiendo de lo anterior, a lo largo de este artículo pretendo reflexionar en torno a la necesidad de articular el saber popular y científico, para evidenciar la interdependencia de estos conocimientos en la investigación en psicología educativa y plantear posibles formas de repensar las relaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas como puente entre ambos tipos de saberes.

### **Interdependencia entre el conocimiento cotidiano y científico en la investigación en Psicología Educativa**

La psicología popular y la psicología científica coexisten y se retroalimentan en cada actividad humana que implica relacionarnos y comunicarnos con otros. Por ejemplo, la investigación en contextos educativos, es una actividad que se da entre sujetos constituidos social y culturalmente, con capacidad para preguntar y conceptualizar sobre los fenómenos que aborda este campo de conocimiento, generar explicaciones (Keil & Wilson, 2000; Puche, 2003) y adoptar modos de ser y vivir en el mundo a partir de experiencias, historias y aprendizajes y, son estos sujetos quienes van al encuentro relacional cuando asumimos el rol de investigador o de sujeto investigado.

En este sentido, los fenómenos no se configuran por la posibilidad de estudiarlos científicamente, sino que son representados y significados por los sujetos en el marco de su cultura y de su historia personal (Bruner, 1991; Pérez, 2013). De modo que el objeto de indagación en el campo de la educación es imposible estudiarlo desprovisto de intereses y representaciones como si fuera un objeto inerte. Independientemente de cuál sea el rol en la investigación (i.e., investigador-participante), las creencias emergen en la interacción con otros. A su vez, los discursos y estándares de la

ciencia afectan los modos de ser y de participar del sujeto en su entorno social.

Para ilustrar esta idea, el estudio de un fenómeno sociocientífico parte de las observaciones, intereses, creencias y aprendizajes del investigador que le permiten formular hipótesis o aproximarse a formas de comprender las experiencias y significados que le otorgan las personas. A su vez, el sujeto, quien vivencia el fenómeno, participa para ayudar a significar el fenómeno y este conocimiento científico producido, se espera que retorne a los sujetos para ampliar su comprensión, generar procesos de afirmación, de revisión de creencias o de transformación social.

Una experiencia investigativa en el campo educativo me permitirá ejemplificar la interdependencia (Latorre et al., 2020). Esta consistió en una intervención sobre argumentación usando el modelo de debate crítico adaptado al aula de clase propuesto por Leitão (2012) con estudiantes de secundaria de tres instituciones públicas del departamento de Boyacá (Colombia), en la cual se buscó que ellos reconocieran la estructura de un argumento y su función en el discurso argumentativo, la diferenciación entre opinión y opinión fundamentada y los tipos de fuentes de información. Estas categorías fueron seleccionadas por el equipo de investigadoras a partir de sus intereses, experiencia investigativa en el campo y desde la revisión teórica y empírica que sitúan esta habilidad como fundamental en los procesos de construcción de conocimiento y formación ciudadana (Cobos et al., 2021). El problema sociocientífico fue escogido por los estudiantes, quienes se interesaron por discutir sobre la legalización de las drogas con fines recreativos.

A través de los encuentros de intervención, tanto el conocimiento de los investigadores como el de los participantes se resignificó a partir de los procesos de interacción entre participantes y materiales producidos culturalmente (e.g., textos, videos, noticias, testimonios). Inicialmente, se identificaron cuáles eran las creencias y nociones de los estudiantes sobre argumentación y argumento para acercarlos a una construcción conjunta del mismo y propiciar un ambiente que permitiera la discusión. Posteriormente, los estudiantes participaron en sesiones de debate, a través de las cuales se identificó cómo los posicionamientos de los estudiantes fueron generados en función de los contextos en los que participan y del tipo de fuentes que revisaban (e.g., redes sociales, noticias de la realidad colombiana).

En la fase final, muchos estudiantes reevaluaron o ampliaron sus posicionamientos iniciales considerando aspectos individuales, contextuales, económicos y políticos al conocer el punto de vista de los otros y acceder a otras fuentes de información (e.g., textos académicos y científicos). A su vez, los investigadores reconocieron que los discursos de los estudiantes estaban permeados por sus experiencias y contextos de interacción, que los estudiantes se motivaban por temas que son relevantes y vivenciados en sus contextos y que la construcción de conocimiento es más enri-

quecedora cuando los estudiantes participan como agentes activos y críticos. También, que el argumento producido más enriquecedor fue el que logró articular la evidencia científica con la experiencia personal porque hizo sentido para los estudiantes y les permitió resignificar y enriquecer sus opiniones sobre este fenómeno. Finalmente, los investigadores identificaron impactos diferenciados en el uso de estrategias argumentativas dependiendo de la disposición y actitud de los estudiantes e investigadores con relación al ejercicio investigativo, lo que da cuenta de los aspectos situacionales, emergentes y dinámicos de los fenómenos abordados en contextos educativos.

Esta experiencia investigativa refuerza el argumento de la necesidad de realizar una articulación entre los dos saberes cuando el objeto de indagación es social. Particularmente, en los programas de intervención sobre motivación académica es fundamental identificar las comprensiones que sobre la motivación tienen los profesores, los estudiantes y los investigadores, cuál es su sistema de creencias y disposiciones con el fin de disipar barreras de relación y expandir posibles horizontes de indagación e intervención.

Desde aproximaciones teóricas sobre la motivación se empieza a avanzar en el reconocimiento de aspectos más situacionales y contextuales de este concepto, que involucran el diálogo entre los involucrados (estudiantes, docentes, investigadores) y necesariamente llevan a pensarse en otras formas de abordaje. Por ejemplo, la Teoría de la Expectativa-Valor, asume que tanto las creencias en relación a la posibilidad de éxito en una tarea como el valor que los sujetos otorgan a las mismas están influidas dinámicamente y evolutivamente por las normas culturales, las experiencias, las aptitudes, las creencias y las actitudes de los sujetos (Eccles & Wigfield, 2020). En la misma línea, la Teoría de la Autodeterminación sostiene que son muy variadas las razones que tienen los sujetos para involucrarse en una tarea o situación de aprendizaje, pues pueden mediar aspectos más intrapersonales como su interés, sus metas personales, sus emociones y, aspectos interpersonales como la percepción de las características del docente y de los estudiantes, la metodología, el tipo de tareas y soporte brindados por el profesor (Ryan & Deci, 2020). En este sentido, la motivación es un fenómeno *situado*, que no está dada en el estudiante o en la situación de aprendizaje, sino que emerge de la interacción del estudiante con el contexto.

En coherencia con estas comprensiones teóricas, el estudio y los programas de intervención sobre motivación han de ser sensibles a estas particularidades de los contextos y sujetos. No obstante, lo que refleja la literatura sobre programas de intervención en el contexto universitario, es el distanciamiento entre la psicología popular y la psicología científica porque en gran medida, las intervenciones privilegian una mirada aplicacionista y prescriptiva de marcos teóricos y prácticas derivadas de otros contextos y se realizan desde una lógica positivista, mediante diseños experi-

mentales y cuasiexperimentales, algunos conducidos en laboratorios, para maximizar el control de variables y eliminar fuentes de sesgo (Brown et al., 2015; Clinton & Kelly, 2019, Rosenzweig et al. 2019). Esta tendencia ha sido criticada debido a que los escenarios auténticos de clase donde discurren las prácticas educativas no pueden ser recreados ni reducidos a un escenario de laboratorio (Lazowski & Hulleman, 2016), precisamente porque el aula de clase es un espacio abierto donde interactúan participantes y convergen múltiples factores intra e interpersonales.

Esta forma de abordaje, además de desconocer el carácter situado y contextual de la motivación, perpetúa la forma hegemónica de investigar desde lógicas positivistas y promueve una visión jerarquizada que invisibiliza las voces de los participantes y las subordina al saber científico. Esto deriva en posibles problemáticas: (a) investigaciones que resultan efectivas pero que difícilmente pueden ser transferibles a contextos naturales; (b) intervenciones que no logran generar procesos reflexivos que perduren en el tiempo, sino que terminan una vez culmina el ejercicio investigativo; (c) intervenciones que no son de interés para los docentes o que no son reconocidas como importantes, porque no tienen en cuenta sus percepciones frente a las problemáticas que ellos identifican en su quehacer cotidiano; y (d) impulsan un modelo prescriptivo de la ciencia que ordena el deber ser y de hacer de las cosas desde fuera.

En esta dirección, se considera necesario que los procesos de investigación, articulen la psicología popular y científica, con el fin de generar otras formas de investigación que permitan construir y gestionar con el otro a quien se reconoce como sujeto sociocultural y propiciar otras dinámicas frente a cómo circula el conocimiento entre los integrantes de las sociedades, incluyendo los miembros de las comunidades académicas para posibilitar verdaderas transformaciones sociales.

### **Reconfigurar la relación ontológica, epistemológica y metodológica de la investigación en Psicología Educativa**

Plantear la necesidad de interdependencia entre la psicología popular y científica implica un análisis crítico frente a la posición ontológica, epistemológica y metodológica que el investigador asume en los procesos de investigación y divulgación científica. Esta necesidad presupone cuestionar sus propias creencias frente a cuál es la naturaleza del fenómeno que estudia, su rol en la investigación, cuál es la implicación del conocimiento derivado de su ejercicio investigativo y cuál considera que es el fin de la ciencia. Tener en mente estas preguntas puede facilitar u obstaculizar la interdependencia entre ambos tipos de saberes.

Desde posturas más positivistas, los investigadores se guían por criterios ontológicos de objetividad, sistematicidad, búsqueda del conocimiento verdadero y propician relaciones epistémicas distantes entre investigador y participante, para no sesgar el conocimiento producido y asegurar la

validez científica (Guba & Lincoln, 2002). Cuando se asume esta comprensión del papel y forma de investigar, también se asume la existencia de una brecha entre la psicología popular y científica, que deriva en la escogencia de metodologías que se ajusten a tales creencias. En consecuencia, los investigadores priorizan lógicas deductivas que otorgan un excesivo protagonismo a las teorías, a la evidencia empírica y dejan en segundo plano los contenidos mentales de los participantes para maximizar el control de variables, al recoger datos en ambientes controlados, recopilar un gran número de datos con el fin de realizar generalizaciones y producir un conocimiento que sea aceptado y valorado en la comunidad científica como objetivo (i.e., instituciones, científicos y editores de revista).

Esta lógica positivista, ha sido imperante en los procesos de investigación en psicología educativa, en los cuales el mundo científico se considera con la autoridad y capacidad para observar “desde fuera” la vida cotidiana y ordenar el deber ser de los procesos educativos (de Vos, 2013). Por ejemplo, desde una postura prescriptiva, ordenar al profesor cómo debe orientar sus clases mediante la aplicación de principios teóricos que le permitan enseñar mejor y producir aprendizajes efectivos, desconociendo que en la praxis también emerge la teoría y que la teoría no resulta suficientemente explicativa de todo lo que acontece en la práctica. De este modo, se impone el conocimiento científico a los maestros, a través de recetas basadas en la teoría con el ánimo de corroborar teorías y acumular cierta evidencia (Saldarriaga, 2014). Esta hegemonía del discurso psicológico científico puede socavar los discursos psicológicos y epistemológicos locales y diversos, constituyéndose en una especie de violencia epistémica, en la que el conocimiento científico se instaure como única fuente confiable de explicación de un fenómeno sociocientífico (Dueck, 2020; Gantt & William, 2018; Gergen et al., 1996; Teo, 2010).

Ahora bien, como sugieren aproximaciones más constructivistas, la presunción de objetividad absoluta y de distanciamiento sujeto-investigador, no es posible en el terreno de lo social. Por el contrario, se asume que el conocimiento es co-construido, plausible en vez de verdadero, dinamiza comprensiones y transformaciones, con valor y significado para las personas que allí participan. Se transita más hacia razonamientos abductivos, que sugieren que algo *puede ser*. La abducción, se entiende como una forma de razonamiento que surge desde el sentimiento de perplejidad, de la incertidumbre, del deseo de la búsqueda de soluciones creativas a problemas del mundo real (Thagard, 2007). Un tipo de razonamiento que conjuga la lógica, la imaginación, la emoción y la intuición con la finalidad de “explorar posibles alternativas para explicar, avanzar, rechazar o fortalecer una opinión a partir de la coordinación de conocimientos previos y nuevos” (Fortes, 2021, p.6).

Asumir posicionamientos ontológicos y epistemológicos más constructivistas, permite pensar en modos posibles de interdependencia entre el mundo de lo cotidiano y el mundo científico. Contribuye a reconocer el

saber científico, como una posibilidad, como un saber que no está libre de sesgos, ni es neutral. Por ejemplo, si pensamos en la misma escogencia de la pregunta de investigación, de los instrumentos y los métodos de investigación, estas acciones son deliberadas por el interés y posicionamientos del investigador. Siguiendo a Cosgrove y Wheeler (2013), lo que medimos y cómo lo medimos determina lo que encontramos. Ser consciente de ello, le permite al investigador posicionarse desde una visión más crítica y contemplar otras formas de investigar más coherentes con el mundo de lo cotidiano, con la naturaleza social de los fenómenos que estudiamos.

Estudiar entonces la motivación académica como fenómeno atravesado por el conocimiento popular y científico podría dar pistas sobre posibles abordajes metodológicos que permitan capturar su naturaleza sistémica, situada y dinámica. De forma *sistémica*, al indagar por las características personales, creencias y disposiciones de los individuos que movilizan su participación y relación con sus contextos más próximos (e.g., familia, amigos, profesores) y distales (cultura, política). En este aspecto resulta relevante estudiar, por ejemplo, qué percepción tienen los docentes sobre su rol, si consideran que sus prácticas y acciones pueden facilitar o socavar la motivación. Si un docente considera que la motivación es un atributo o característica del estudiante, que su desempeño es producto de su baja motivación y que es un problema que él debe resolver, probablemente muestre poca disposición para reflexionar y reorientar sus prácticas para despertar el interés en su asignatura. En el caso del estudiante, si su creencia es que la asignatura es poco útil, que el profesor debe proveerle los conocimientos necesarios, probablemente asuma un rol pasivo y poco nivel de compromiso. Tanto las creencias como las disposiciones permean las acciones y las formas en que tanto los docentes como los estudiantes participan en sus contextos de interacción. Si el investigador desconoce estos aspectos probablemente sus esfuerzos en el diseño de programas de intervención resulten fallidos.

De forma *situada*, al conducir estudios en contextos naturales o auténticos de interacción (i.e., aulas de clase) con participación activa de los diferentes actores (principalmente estudiantes y docentes). Por ejemplo, una posible vía de indagación podría orientarse hacia la comprensión de cómo emerge la motivación en los procesos de interacción en el aula y cuáles son los mecanismos que hacen posible su mantenimiento o disminución a lo largo del tiempo. Asimismo, urgen programas de intervención que involucren activamente a los profesores, los estudiantes e investigadores en los procesos de construcción, implementación y evaluación de su impacto para lograr que los procesos de transformación se gesten desde las necesidades de los participantes y cobren mayor significado y utilidad para todos.

De forma *dinámica*, como proceso cambiante en el tiempo, producto de la interacción entre diversos aspectos como deseos, roles, contextos, políticas educativas, entre otros. Esto es, como proceso que no ocurre de

manera lineal y predecible, sino que es emergente e impredecible. Un estudiante bien podría iniciar un curso altamente motivado y atravesar por momentos en los que no siente interés y disfrute por sus actividades o viceversa. Comprender cómo se da esta emergencia y dinamismo en el aula de clase, no es posible de resolver desde estudios en ambientes contruidos artificialmente y desde medidas transversales que capturan la relación entre variables en un momento específico. En este orden de ideas, los estudios que abundan en la literatura de la motivación académica no resultan suficientes para responder a la pregunta del cambio y cómo se da el cambio. Para comprender cómo interactúan elementos individuales y contextuales a través del tiempo se hace necesario considerar los fenómenos propios de los contextos educativos como sistemas dinámicos, tal como han empezado a hacer eco en el estudio de la psicología del desarrollo (Puche, 2009), en el aprendizaje de la historia (Navarro & Castellanos, 2017; Navarro & Reyes, 2016), siendo también necesario en estudios sobre motivación académica para responder a su esencia ontológica y epistémica como fenómeno sistémico, dinámico y situado.

Ahora bien ¿con qué posibles desafíos podría encontrarse el investigador? Probablemente, la resistencia que muchos docentes han generado a la intervención de los investigadores y a una mayor producción y uso de medidas o instrumentos de evaluación que no permiten abordajes más comprensivos y situados. En la revisión de literatura, abunda el uso de autorreportes cuya principal limitación es el sesgo que se puede generar por efectos de recordación y memoria. Por ejemplo, al plantear ítems que indagan sobre ¿qué tan motivado te sentiste en tu clase? el estudiante probablemente pueda contestar por deseabilidad social o realizar una valoración imprecisa de lo experimentado en ese momento. Como alternativa, el investigador podría usar entrevistas, métodos de muestreo de experiencias (i.e., indagación en el momento en que ocurre la situación) o instrumentos que indaguen de forma más específica y situada la motivación académica para garantizar mayor coherencia entre la naturaleza ontológica y la ruta metodológica seleccionada.

Hasta este punto, se ha argumentado la necesidad de posibilitar diálogos entre la psicología popular y científica a partir de otras formas de relación ontológica, epistémica y metodológica en el proceso investigativo. Ello también implica otras relaciones epistémicas entre la ciencia y la sociedad en el proceso de divulgación científica, pues no sería suficiente con que se contemplen otros modos de producción de conocimiento si los modos de comunicación se mantienen rígidos y alejados del mundo de lo cotidiano.

Tradicionalmente, los investigadores comunican sus avances científicos a través de la escritura de artículos científicos en lenguajes técnicos propios de la ciencia y en idiomas catalogados como “universales”, lo cual hace difícil su comprensión, especialmente, para las personas no formadas en una cultura académica y científica. Asimismo, muchos artículos son de

acceso restringido por las políticas de divulgación, dificultando incluso su circulación en el mundo científico. Incluso, Palermo (2015) cuestiona que los criterios de escritura y publicación provengan de las ciencias duras (e.g., física, biología), sin considerar la diversidad de campos, lenguajes, contextos y formas de investigar. Estas formas de lenguaje y circulación, parecen reforzar la condición que subordina los lenguajes del profesor y de los estudiantes al lenguaje de los expertos.

Desde hace ya varias décadas, emergió la preocupación por la llamada “Hollywoodización del conocimiento” (Valsiner, 2004, 2009), una tendencia a guiarnos por escritores y teorías famosas, que refuerzan la generalización y descontextualización del conocimiento a través de la masificación de publicaciones académicas que promueve un gran avance y capturan la atención de los lectores, aunque ello no logre impactar en la sociedad. Parece ser de mayor preocupación medir el número de citas de las revistas, de los investigadores que los impactos sociales que realmente son posibles con ese número considerable de publicaciones.

Esta forma tradicional de comunicar la ciencia parece no facilitar el diálogo y la interdependencia entre lo popular y lo científico, lo cual nos lleva a pensar en posibles alternativas que desestabilicen las estructuras de poder en el sistema de comunicación científico y hagan más cercana, interesante y pertinente para las personas las producciones que se dan en nombre de la ciencia. Como punto de partida sería interesante cuestionarse sobre qué comunicar, a quiénes y con qué fin. Esto podría ayudar a encontrar formas de comunicación más accesibles y en sintonía con el contexto cultural (e.g., redes sociales, noticias) como una vía para democratizar del conocimiento científico comunicando los hallazgos de una manera comprensible (Stekolschik et al., 2010).

En síntesis, la interdependencia entre la psicología popular y científica es posible si se da una reconfiguración de los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que guían el quehacer del investigador, desde la producción hasta la divulgación científica. Esto traerá consecuencias positivas, en la escogencia de métodos más coherentes con el fenómeno bajo estudio y en el diseño de programas de intervención más participativos, pertinentes e interesantes para docentes y estudiantes.

## **Conclusiones**

En este texto se plantea la necesidad de posibilitar la interdependencia entre la psicología popular y la psicología científica en los procesos de investigación educativa, como una vía para enriquecer y ampliar las comprensiones y abordajes sobre los fenómenos educativos. Para ello, se propone cuestionar miradas reduccionistas que sitúan el saber científico como un saber objetivo y neutro que subordina el saber popular y se invita a los investigadores a reconfigurar las relaciones ontológicas y epistemológicas que establecen en sus procesos de indagación para abrir paso a otras ru-

tas metodológicas en las que se reivindique el lugar de los saberes, creencias, experiencias que tienen los participantes. Al mismo tiempo se señala la necesidad de trasladar estas reflexiones a los procesos de divulgación científica con miras a promover otras formas de comunicación más comprensible que faciliten el diálogo y el acercamiento entre la academia y la sociedad.

Finalmente, se insiste en la importancia de propuestas de intervención que sean coherentes con la naturaleza sistémica, situada y dinámica de la motivación académica. Esto implica, otorgar mayor participación a docentes y estudiantes, tener en cuenta sus necesidades, experiencias y saberes y conducir dichos programas en los contextos auténticos de interacción de los participantes. Esto derivará en la producción de conocimiento e intervenciones con más significado y pertinencia para docentes y estudiantes que aquellas provenientes de modelos prescriptivos, impuestos desde el saber exclusivo del experto.

## Referencias

- Andrews, K., Spaulding, S. & Westra, E. (2021). Introduction to folk psychology: pluralistic approaches. *Synthese*, 199, 1685-1700. [10.1007/s11229-020-02837-3](https://doi.org/10.1007/s11229-020-02837-3)
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Brown, E., Smith, J., Thoman, D., Allen, J. & Muragishi, G. (2015). From bench to bedside: A communal utility value intervention to enhance students' biomedical science motivation. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1116-1135. <https://doi.org/10.1037/edu0000033>
- Clinton, V. & Kelly, A. (2019). Improving student attitudes toward discussion boards using a brief motivational intervention. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6(4), 301-315. <https://doi.org/10.1037/stl0000160>
- Cobos, N., Gualdrón, E. & de la Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Boletín Redipe*, 10(9), 48-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114552>
- Cosgrove, L. & Wheeler, E. (2013). Industry's colonization of psychiatry: Ethical and practical implications of financial conflicts of interest in the DSM-5. *Feminism & Psychology*, 23(1), 93-106. <https://doi.org/10.1177/0959353512467972>
- Dueck, A. (2021). Indigenous psychologies of spirituality: Remembering, excavating, and individuating. *Indigenous Psychology of Spirituality: In my beginning is my end*, 293-312. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-50869-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-50869-2_13)

- de Vos, J. (2013). The subject of the neuropsychology stripped bare by her bachelors, even. *Quaderns de psicologia*, 15(1), 0095-106.
- de Vries, W. (2007). Folk psychology, theories, and the Sellarsian roots. *Poznan Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities*, 92(1), 53-84.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fortes, G.(2021). Abduction. In V. P. Glăveanu. (Ed.) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5\\_44-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_44-1).
- Gantt, E. E., & Williams, R. N. (Eds.). (2018). *On hijacking science: Exploring the nature and consequences of overreach in psychology*. New York: Routledge
- Gergen, K. J., Gulerce, A., Lock, A., & Misra, G. (1996). *Psychological science in cultural context*. *American Psychologist*, 51(5), 496-523.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. & Haro, J. (Comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Keil, F. & Wilson, R. (Eds.) (2000). *Explanation and cognition*. The MIT Press.
- Latorre, D., Ramírez, N., Estupiñan, L., Castellanos, V. & Jiménez, M. (2020). *Efecto de una intervención en argumentación sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo en estudiantes de secundaria de colegios públicos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Lazowski, R. & Hulleman, C. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 221-232.
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12(3), 23-37.
- Marecek, J., & Christopher, J. C. (2018). *Is positive psychology an indigenous psychology?* In N. J. L. Brown, T. Lomas, & F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge international handbook of critical positive psychology* (pp. 84-98). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315659794-8>

- Navarro, C. & Reyes, P. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 63-75. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ccf>
- Navarro, C. & Castellanos, V. (2017). Cambio conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia. *CES Psicología*, 10(2), 3-16. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.2.1>
- Palermo, A. (2015). Miradas críticas hacia los sistemas de evaluación de revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas. En Lago, S. (Coord.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 209-217). Editorial Teseo.
- Pérez, D. (2013). *Sentir, desear, creer: una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Santiago de Cali: Artes gráficas del Valle Editores.
- Puche, R. (2009). *¿Es La mente no lineal?* Programa Editorial UNIVALLE.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A. & Hulleman, C. (2019). More useful or not so bad? Examining the effects of utility value and cost reduction interventions in college physics. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 166. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000370>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saldarriaga, O. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 6(12), 121-149. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750>
- Solbes, J. (2019). Cuestiones socio-científicas y pensamiento crítico: Una propuesta contra las pseudociencias. *TED: Tecne, Episteme y Didaxis*, 46, 81-99.
- Stekolschik, G., Draghi, C., Adaszko, D. & Gallardo, S. (2010). 'Does the public communication of science influence scientific vocation? Results of a national survey'. *Public Understanding of Science* 19(5), 625-637. <https://doi.org/10.1177/0963662509335458>.

- Teo, T. (2010). What is epistemological violence in the empirical social sciences?. *Social and personality psychology compass*, 4(5), 295-303. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00265.x>
- Thagard, P. (2007). Abductive inference: From philosophical analysis to neural mechanisms. In A. Feeney & E. Heit (Eds.), *Inductive reasoning: Cognitive, mathematical, and neuroscientific approaches* (pp. 226-247). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2004). El desarrollo de las teorías del desarrollo: la “Hollywoodización” de la ciencia y su Impacto. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 147-154. <https://doi.org/10.1174/021037004323038806>
- Valsiner, J. (2009). Integrating psychology within the globalizing world: A requiem to the post-modernist experiment with Wissenschaft. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9087-x>
- 

Fecha de recepción: 9 de julio de 2022

Fecha de aceptación: 9 de mayo de 2023