

13

ENE - DIC 2022



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN: 2145-8243
E-ISSN: 2590-8456



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISSN: 2145-8243
E-ISSN: 2590-8456
DOI: 10.53995/rsp
Número 13, enero - diciembre de 2022

Dirección editorial

Jorge Iván Correa Alzate.
Ph. D. en Humanidades, Universidad del Rosario.
Tecnológico de Antioquia – Institución
Universitaria.
Medellín, Colombia.

Editora

Carolina Moreno Echeverry.
Ph. D. en Literatura, El Colegio de Morelos.
Tecnológico de Antioquia – Institución
Universitaria.
Medellín, Colombia.

Auxiliar Editorial

Karen Susana Gaviria Fonnegra.
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades y Lengua Castellana.
Tecnológico de Antioquia – Institución
Universitaria.
Medellín, Colombia.

Corrección de estilo

Jandey Marcel Solviyerte.
Licenciado en Filosofía.
Universidad de Antioquia.

Traducción al inglés

Elkin Franklin Echeverri.

Open Journal System

Metabiblioteca S.A.S.

Indexación

BASE: Bielefeld Academic Search Engine.
BIBLAT: Bibliografía Latinoamericana.
CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias
Sociales y Humanidades.
Dialnet.
DOAJ: Directory of Open Access Journals.

Portada

Marina. Arturo Lazcano. Monotipo sobre papel
algodón, 2017.

Imágenes

Maestra. Mateo Reyes. Ilustración digital, 2022.
Sé que esperabas la lluvia. Fulano de Tal. Ilustración
digital sobre papel fotográfico, 2018.
Sol. Nahúm. Monotipo sobre papel algodón, 2017.
Crucifixión. Monotipo sobre papel algodón. Claudio
Cué Cantú, 2017.
Tripulantes. Krista González. Aguafuerte y agua
tinta sobre papel algodón, 2018
Sirena. Ricardo Arjona. Xilografía sobre papel
algodón, 2018.
El Ángel. Galo Ibarra, “Hombre de lodo”. Gráfica
digital, 2022.
Retoño. David Reyes “Plástico”. Serigrafía sobre
papel opalina, 2017.

Institución editora

Tecnológico de Antioquia – Institución
Universitaria.
Facultad de Educación y Ciencias Sociales.
Grupo de Investigación Senderos
Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia.
PBX: (+57 604) 444 3700.
senderos@tdea.edu.co
<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos>

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Divegráficas S.A.S.

Google Scholar.

LatinREV: Red Latinoamericana de Revistas
Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades.
MIAR: Matriz de Información para el Análisis de
Revistas.
REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico.

Esta revista incorpora contenidos derivados de procesos de reflexión académica y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

Rector

Leonardo García Botero

Vicerrectora Académica

Andrea Johana Aguilar Barreto

Director de Investigación

Fabio Alberto Vargas Agudelo

Decana (e) de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Andrea Johana Aguilar Barreto

Directora Grupo de Investigación Senderos

Nataly Restrepo Restrepo

Comité Editorial

Tatiana Goldrine Godoy

Ph. D. en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Valparaíso, Chile.

Olga Patricia Ramírez Otálvaro

Ph. D. en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos, Universidad Autónoma de Barcelona.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Medellín, Colombia.

Eliana Verónica Romo López

Ph. D. en Psicología y Educación, Universidad de Granada.

Universidad Central de Chile. Santiago de Chile, Chile.

Libia Vélez Latorre

Ph. D. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Comité Científico

Miguel Alberto González González

Ph.D. en Conocimiento y Cultura en América Latina, Instituto de Pensamiento para América Latina.

Universidad de Manizales.

Manizales, Colombia.

Rubinsten Hernández Barbosa

Ph.D. en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tunja, Colombia.

María Gladys Romero Quiroga

Ph.D. en Psicología, Universidad Maimónides.

Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia.

Norelly Margarita Soto Builes

Ph.D. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales.

Universidad de Medellín.

Medellín, Colombia.

Claudia Vélez de la Calle

Ph. D. en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Universidad de San Buenaventura.

Cali, Colombia.

Comité Arbitral

Rosa María Bolívar Osorio
Ph. D. en Educación, Universidad del Valle.
Universidad de Antioquia.
Medellín, Colombia.

Julio Cabero Almenara
Ph. D. en Filosofía y Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla.
Sevilla, España.

Suly Patricia Castro Molinares
Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad
Dr. Rafael Belloso Chacín.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
Medellín, Colombia.

María Fernández Hawrylak
Ph. D. en Filosofía y Ciencias de la Educación,
Universidad de Salamanca.
Universidad de Burgos.
Burgos, España.

Heriberto González Valencia
Ph. D. en Investigación en Humanidades, Arte y
Educación, Universidad de Castilla.
Institución Universitaria Escuela Nacional del
Deporte.
Santiago de Cali, Colombia.

Norma Georgina Gutiérrez Serrano
Ph. D. en Investigaciones Educativas, Centro
de Investigación y de Estudios Avanzados del
Instituto Politécnico Nacional.
Universidad Nacional Autónoma de México.
Ciudad de México, México.

Federico Lazarín Miranda
Ph. D. en Historia, Universidad Nacional
Autónoma de México.
Universidad Autónoma Metropolitana.
Iztapalapa, México.

Germán Muñoz González
Ph. D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Universidad de Manizales.
Corporación Universitaria Minuto de Dios.
Bogotá, Colombia.

Luis Humberto Orozco Nieto
Ph. D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano, CINDE.
Universidad de Manizales.
Manizales, Colombia.

Rodrigo Peláez Alarcón
Ph. D. en Pensamiento Complejo,
Multiversidad Edgar Morin.
Universidad Católica de Manizales.
Manizales, Colombia.

Katherine Prado Guzmán
Mg. en Neuropsicología Clínica, Universidad de
San Buenaventura.
Universidad Autónoma de Bucaramanga.
Bucaramanga, Colombia.

Jorge Eliécer Rivera Franco
Ph. D. en Educación, Universidad de
Salamanca.
Universidad Católica de Manizales.
Manizales, Colombia.

Dénix Alberto Rodríguez Torres
Ph. D. en Educación, Universidad Norbert
Wiener.
Universidad Santo Tomás.
Bucaramanga, Colombia.



Contenido

Presentación Carolina Moreno Echeverry	7
Planificación de la enseñanza y situaciones problemas: relatos docentes Eduardo Luis Méndez Méndez y Yannett Arteaga Quevedo	11
Uso de redes sociales y autoimagen en adolescentes de Instituciones Educativas en Antioquia, Colombia Sergio Andrés Acosta Tobón, Ana Yulieth Ramírez Arroyave, Yadira Andrea Saldarriaga Álvarez, Juliana Uribe Ortiz y Nathalia Ruiz Mejía	23
Estudio de pertinencia educativa en la carrera de Psicología en Jalisco, México Magdiel Gómez Muñiz y Luis Rodrigo Díaz Thomé Yániz	43
Los agentes de la investigación educativa (2012-2021) en Querétaro, México Rocío Adela Andrade Cázares	59
La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007 - 2022) Diego Ismael Rodas Flores y Mayra Lucrecia Gómez Contreras	79
Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022 Leonardo García Botero, Andrea Johana Aguilar Barreto y Abad Ernesto Parada Trujillo	97

On the cognitive dimension of metaphors and their role in education: a response to Molina Rodelo (2021)

Sergio Alberto Torres Martínez

113

Un futuro abierto a nuevas oportunidades de aprendizaje: iniciativas de educación y formación ante los retos actuales de digitalización y sostenibilidad

Bonifacio Pedraza López

125

Directrices para los autores

143

Presentación

El equipo editorial de la Revista Senderos Pedagógicos quiere agradecer a todos los que contribuyeron con el número 13 de 2022, a pesar del dolor que siguen padeciendo tantos seres humanos en todo el mundo. La pandemia originada por el coronavirus SARS-Cov-2 no ha llegado a su fin; los impactos en la salud, la economía, la educación, la cultura y la sociedad en general aún se están resintiendo. Los autores, editores, miembros de los comités editorial, científico y arbitral, traductores, correctores de estilo, artistas, diseñadores e impresores no dejaron de trabajar solícitamente en el número, lo que ha hecho posible presentar hoy una colección de artículos sobre diversos temas relacionados con la educación y la pedagogía.

La colección incluye ocho (8) artículos, siete (7) en español y uno (1) en inglés. Los cuatro (4) de investigación y cuatro (4) de reflexión son textos que dan cuenta de estudios realizados en Colombia, Ecuador, España, México y Venezuela en instituciones de educación primaria, secundaria, media y superior. Adicionalmente, se dan a conocer nueve (9) obras gráficas y digitales de arte mexicano contemporáneo.

El primer artículo de investigación “Planificación de la enseñanza y situaciones problemáticas: relatos docentes” de Eduardo Luis Méndez Méndez y Yannett Arteaga Quevedo tiene como propósito analizar las historias, anécdotas y experiencias de profesores en instituciones de educación secundaria y media de la ciudad de Maracaibo, estado de Zulia, Venezuela. Dichas narrativas no solo contribuyen a la reconstrucción de los hechos, sino también al estudio de cómo esos hechos inciden en el proceder docente. Este tipo de relatos se convierte en una vía metacognitiva para abordar el panorama reflexivo; es una forma de reconstruir lo que hacen los maestros y de justificar, a partir de su pensamiento y acción, el por qué de su actuación.

El segundo artículo de investigación “Uso de redes sociales y autoimagen en adolescentes de Instituciones Educativas en Antioquia, Colombia” de Sergio Andrés Acosta Tobón, Ana Yulieth Ramírez Arroyave, Yadira Andrea Saldarriaga Álvarez, Juliana Uribe Ortiz y Nathalia Ruiz Mejía se orienta a indagar cómo influye el uso de plataformas virtuales tales como *Facebook*, *Instagram* y *WhatsApp* en la construcción del concepto de sí mismos y de apariencia en adolescentes de instituciones de educación

secundaria en Bello, Itagüí, Medellín, Santa Rosa de Osos y Valdivia. Generalmente, la utilización de las redes sociales se relaciona con dificultades tales como: aislamiento social, retraso educativo, ansiedad, depresión, irritabilidad; además de problemas de autoestima, autocontrol, autoimagen y habilidades sociales. Estas dificultades contrastan con el uso funcional de este tipo de plataformas; uso que depende de la salud mental, de la capacidad de delimitar el mundo real del virtual, y de lograr diferenciar los momentos para el ingreso y la desconexión. Aquellos adolescentes que logran implementar estrategias de autocontrol poseen herramientas cognitivas y emocionales que les permiten discernir juicios, opiniones e imágenes características del intercambio en la virtualidad.

El tercer artículo de investigación “Estudio de pertinencia educativa en la carrera de Psicología en Jalisco, México” de Magdiel Gómez Muñiz y Luis Rodrigo Díaz Thomé Yániz analiza cómo las instituciones de educación superior, los agentes educativos y el mercado perciben los vacíos de conocimiento de los profesionales de la Psicología. En el estudio se busca identificar las brechas entre lo que esperan los empleadores y las competencias que se desarrollan en este tipo de programas académicos. Con los resultados obtenidos y desde una visión crítica se proponen los elementos necesarios para modificar el respectivo plan curricular.

El cuarto artículo de investigación “Los agentes de la investigación educativa (2012-2021) en Querétaro, México” de Rocío Adela Andrade Cázares presenta las características de setenta y dos (72) agentes investigadores. Este diagnóstico hace parte de un megaproyecto nacional liderado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el que participaron dieciocho (18) estados de la República mexicana, desde el área temática 03 “Investigación de la investigación educativa”. Este análisis permite conocer, en primer lugar, cuáles son las características generales de los agentes de la investigación educativa que se desempeñan en el Estado: cuántos son, dónde se ubican, los perfiles profesionales, desde cuál disciplina están trabajando, entre otros datos. En segundo lugar, establece la información necesaria para la toma de decisiones sobre la oferta formativa que podría ofrecerse en el campo de la educación. En tercer lugar, facilita la identificación de las comunidades científicas de cada Institución de Educación Superior del Estado y los aportes que están realizando.

Por su parte, el primer artículo de reflexión “La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007-2022)” de Diego Ismael Rodas Flores y Mayra Lucrecia Gómez Contreras desarrolla un acercamiento a los aspectos teóricos (definición, principios y enfoques) y prácticos (proceso, contenido, actores involucrados e informe) de la evaluación psicopedagógica; herramienta diseñada para favorecer la atención a la diversidad, cuyos propósitos son la identificación de las causas que subyacen a las dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la caracterización de las circunstancias particulares del estudiante y de su contexto.

El segundo artículo de reflexión “Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022” de Leonardo García Botero, Andrea Johana Aguilar Barreto y Abad Ernesto Parada Trujillo estudia este fenómeno en tres momentos: antes de la pandemia originada por el coronavirus SARS-Cov-2, durante la pandemia y el regreso a la presencialidad. El análisis evidencia que en

la deserción universitaria no solo incide el factor económico, sino que incorpora otros de naturaleza objetiva que provienen del contexto y del sistema de educación superior; además de los factores subjetivos que son propios del estudiante, tales como: desempeño y capacidades reales frente a los retos del programa académico seleccionado, estudiar y trabajar al mismo tiempo, uso de estupefacientes, violencias sexual, física y verbal de las que son víctimas, entre otros.

El tercer artículo de reflexión “On the cognitive dimension of metaphors and their role in education: a response to Molina Rodelo (2021)” de Sergio Alberto Torres Martínez ofrece una lectura alternativa de la naturaleza cognitiva de la metáfora. En este interesante debate intelectual se confrontan la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMT) y la Teoría de los Espacios Mentales (*Mental Spaces Theory*) desarrolladas por Deiler Hernando Molina Rodelo en “La metáfora: una aliada del aprendizaje” (2021) versus la construcción proveniente de la cognición encarnada (*embodied cognition*) del hablante, la que, a su vez, proviene de la percepción misma del entorno.

El cuarto artículo de reflexión “Un futuro abierto a nuevas oportunidades de aprendizaje: iniciativas de educación y formación ante los retos actuales de digitalización y sostenibilidad” de Bonifacio Pedraza López presenta un diagnóstico sobre el contexto actual a partir de tres (3) ámbitos: identificación y descripción del nivel de competencias digitales de la población española, descripción y valoración de las nuevas competencias requeridas en el nuevo contexto tecnológico, e identificación de las iniciativas promovidas en España para atender y dar respuesta a la transformación que se está presentando hoy en día.

Es importante mencionar que en este número 13 el arte también tiene cabida. En colaboración con las galerías V&S de México y Flor de Nopal de Colombia se incluyen nueve (9) obras gráficas y digitales de arte mexicano contemporáneo: *Marina* (2017) de Arturo Lazcano, *Maestra* (2022) de Mateo Reyes, *Sé que esperabas la lluvia* (2018) de Fulano de Tal, *Sol* (2017) de Nahúm, *Crucifixión* (2017) de Claudio Cué Cantú, *Tripulantes* (2018) de Krista González, *Sirena* (2018) de Ricardo Arjona, *El Ángel* (2022) de Galo Ibarra “Hombre de lodo” y *Retoño* (2017) de David Reyes “Plástico”.

Como puede verse, este número presenta una variedad de artículos y obras de arte, a partir de los cuales los autores enriquecen los estudios de pedagogía y didáctica; además recuerda, una vez más, la importancia de preservar este tipo de espacios para divulgar la producción científica y artística a pesar de las duras circunstancias.

Carolina Moreno Echeverry¹

Editora

<https://orcid.org/0000-0003-1238-4737>

¹ Doctora en Literatura, El Colegio de Morelos; Maestra en Literatura, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos; Especialista en Hermenéutica Literaria, Universidad Eafit; Ingeniera civil, Universidad Eafit. Profesora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, miembro del Grupo de Investigación Senderos y Editora de la Revista Senderos Pedagógicos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. carolina.moreno90@tdea.edu.co



Título: *Maestra*.
Autor: Mateo Reyes.
Técnica: Ilustración digital.
Año 2022.

Planificación de la enseñanza y situaciones problemas: relatos docentes¹

Teaching planning and problem situations: teacher stories

Autores:

Eduardo Luis Méndez Méndez²
<https://orcid.org/0000-0002-0672-4857>

Yannett Arteaga Quevedo³
<https://orcid.org/0000-0003-1474-6316>

Recibido: 20/09/2021

Aprobado: 22/03/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1125>

Resumen:

El objetivo del artículo de investigación es describir situaciones problemas que inciden en el desarrollo de la planificación de la enseñanza a partir de relatos de experiencia docente. La dimensión metodológica es de naturaleza cualitativa, de tipo hermenéutico; la recolección de la información se realizó mediante relatos de experiencia producidos por cinco (5) docentes de educación secundaria de Maracaibo, Venezuela. Entre los resultados se cuentan que, la carencia de recursos didácticos para la enseñanza, la deficiencia en la infraestructura escolar, así como la irregularidad en la asistencia estudiantil, además del exceso de matrícula estudiantil y la intensidad horaria, son algunas de las situaciones problema que afectan el desarrollo de la planificación de la enseñanza. Sobre el contexto anterior, se concluye que los relatos docentes representan un dispositivo metacognitivo para volver sobre situaciones significativas dentro de la experiencia, favoreciendo la construcción del conocimiento docente basado en la práctica.

¹ Artículo de investigación.

² Doctor en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia; Magister Scientiarum en Enseñanza de la Biología, Universidad del Zulia; Licenciado en Educación mención Biología, Universidad del Zulia; miembro del Grupo de Investigación Pensamiento y Acción Docente; Profesor investigador, Universidad del Zulia. edumendez24@gmail.com

³ Doctora en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia; Magister en Planificación Educativa, Universidad del Zulia; Licenciada en Educación, mención Biología y Química, Universidad del Zulia; miembro del Grupo de Investigación Pensamiento y Acción Docente; Profesora titular, Universidad de Zulia. ybiologiapg@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: planificación, enseñanza, situaciones problema, relatos docentes.

Abstract:

The objective of the research article is to describe problem situations that affect the development of teaching planning through stories of teaching experience. The methodological dimension is of a qualitative nature of hermeneutic type; the collection of information was through stories of experience produced by five secondary school teachers from Maracaibo, Venezuela. Among the results are that the lack of teaching resources, the deficiency in the school

infrastructure, as well as the irregularity in student attendance; in addition to over-enrolment and hourly intensity are some of the problems affecting the development of teaching planning. Regarding the previous context, it is concluded that the teaching stories represent a metacognitive device to return to significant situations within the experience, favoring the construction of teaching knowledge based on practice.

Keywords: planning, teaching, problem situations, teacher stories.

Introducción

Todo lo que hace un docente se incluye o tiene cabida en el proceso de planificación de la enseñanza; esto se explica por el hecho de conjugar los saberes docentes y las experiencias, ambos a favor del desarrollo y alcance de las metas educativas. Ahora bien, la planificación, además de representar un proceso de gestión social del aula (Giné y Parcerisa, 2003), también constituye una forma de traducción del currículo en la cual los docentes deben tomar diferentes decisiones antes, durante y después de su ejecución. Por ello, resulta importante comprender cómo los docentes llevan a cabo el proceso de planificación, cómo lo revisan y cómo lo evalúan. Es así como la planificación se convierte en una competencia compleja que reúne los saberes disciplinares y didácticos, las habilidades y las ideologías docentes para actuar en la enseñanza, como lo sugiere Jara (2020).

En el mismo orden de ideas, la planificación puede entenderse también como un proceso de sistematización, un dispositivo metodológico que conduce la organización de la enseñanza (Borjas *et al.*, 2015), en ella se conjugan la racionalidad técnica, la racionalidad práctica y la racionalidad crítica de los docentes (Diniz-Pereira, 2014), caracterizándose, además, por su naturaleza flexible y contextualizada (Caamaño, 2013).

Desde la visión de Reyes (2017), la planificación de la enseñanza representa el hilo conductor para desarrollar un proceso educativo sistemático, en el cual se muestra la planificación de la intervención docente. Por tanto, planificar supone el hecho de que los docentes contextualicen las situaciones de aprendizaje (Calixto *et al.*, 2019; Gamboa y Borrero, 2017), que también mediarán los fines educativos propuestos en el currículo.

En lo que concierne a la estructura elemental, la planificación posee una serie de organizadores como el currículo, del cual la planificación se convierte en un componente integrador (Calixto *et al.*, 2019), lo que significa pasar del diseño a la congruencia y concreción en la acción docente. Otro componente de la planificación, que deriva del currículo, como lo sugieren Poyato *et al.* (2017) son las finalidades didácticas que el docente atribuye a la enseñanza.

En el mismo orden de ideas, Méndez y Arteaga (2021) han indicado que la revisión, la toma de decisiones y la reflexión sobre la planificación de la enseñanza, representan procesos de naturaleza metacognitiva que, además de favorecer la integración de las competencias docentes, sustentan los procesos de pensamiento, acción y la construcción discursiva de la intervención de los enseñantes.

Los elementos anteriores, simbolizan los aspectos teóricos hacia los que se enfoca el proceso y la acción de planificación; no obstante, ¿qué sucede cuando situaciones del contexto irrumpen con lo planificado? Esto representa la realidad sobre la cual deben actuar los docentes; por ejemplo, si al momento de llevar a cabo lo previsto en la planificación se suspenden las actividades académicas por lluvia o, si durante el desarrollo en clases, resulta que los estudiantes no realizaron una investigación indispensable para una actividad prevista. Así como lo anterior, existen otros casos en los cuales la planificación se ve afectada y el docente debe ofrecer una respuesta.

Ahora bien, muchas veces las decisiones suelen ser apresuradas, por el hecho de requerir una respuesta inmediata ante la situación que afecta el desarrollo de la planificación. Este tipo de situación puede desvirtuar los objetivos de aprendizaje, en caso de que no se tengan presentes o como referentes fundamentales al momento de actuar. Las diferentes situaciones problema con frecuencia suelen ser resueltas por los docentes y pasan a formar parte de sus saberes experienciales; pero vale la pena preguntar: ¿qué pasa con la reflexión detrás de esas acciones? El foco de la pregunta radica en si se prioriza la toma de decisiones y la reflexión sobre las consecuencias, por ejemplo, puede quedar en un segundo plano. En otras palabras, para poder llevar a cabo la toma de decisiones en contextos emergentes, los docentes tienen que pasar necesariamente por procesos de reflexión previa y posterior que les ofrezcan la posibilidad de construir saberes basados en la experiencia.

Es en ese recorrido reflexivo en el cual el docente se construye y reconoce epistemológicamente, a partir de la contextualización de su hacer y de su diálogo con la práctica (Méndez y Arteaga, 2020), pues en ella surgen elementos trascendentales que hacen parte de su historia de vida profesional y que, en ocasiones, no quedan registrados más que en su episteme.

En consideración de los precedentes, resulta de interés hablar de esas historias que aportan mucho significado a la acción docente y que solo pueden visibilizarse a través de la narrativa, no solo para reconstruir los hechos, también para analizar la determinación que esos hechos tienen en el actual proceder docente (Suárez, 2017). De esta forma, la narrativa docente pasa a convertirse en una vía metacognitiva para abordar el panorama reflexivo; desde la experiencia de los docentes, es una forma de reconstruir lo que hacen y de justificar, a través de su pensamiento y acción, el por qué de su actuación. En tal sentido, este artículo tiene como propósito describir

situaciones problema que inciden en el desarrollo de la planificación de la enseñanza a partir de relatos de experiencia docente.

Si bien, la naturaleza de la investigación no permite generalizar los contextos y situaciones problema, su principal valor radica en ofrecer una aproximación a la formalización del conocimiento docente, construido a partir de la experiencia, pues muchas veces esas situaciones que marcan o definen la actuación profesional, solo quedan o existen en el momento en el que surgen; es allí donde los relatos juegan un papel fundamental en la recuperación de esas historias profesionales que han conducido a la toma de decisiones, pero que no han sido narradas.

Esa búsqueda de historias, anécdotas y experiencias es lo que permite introducir la idea de la necesidad de sistematizar las acciones docentes, para justificar la actuación y favorecer los procesos de reflexión que contribuyen a la formación de una identidad profesional. La conformación de profesores reflexivos y consecuentes con actos de enseñanza que realmente apunten hacia las prioridades educativas es, sin duda, un elemento integrador de las transformaciones educativas que han sido demandadas desde tiempos anteriores.

Contexto de la investigación

La investigación ha sido desarrollada en el contexto del programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia, Venezuela. Se suscribe a la línea de investigación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Naturales, y al Programa de investigación Pensamiento y acción docente. Se enfocó en la educación secundaria venezolana que, desde el año 2017, ha venido experimentado un proceso de transformación curricular impulsado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el cual ha desarrollado reformas en la reorientación de los objetivos curriculares, como parte de las políticas gubernamentales, así como de la organización de las diferentes áreas de conocimiento y los saberes fundamentales.

Específicamente, se trabajó con cinco (5) instituciones educativas de la ciudad de Maracaibo, estado Zulia, Venezuela, durante los meses de octubre de 2020 a abril de 2021. En cada una de las escuelas se seleccionó un docente para poder abordar, mediante sus relatos de experiencia, las situaciones problema que se presentan al desarrollar la planificación de la enseñanza y que permitieran explicar los significados atribuidos a sus formas de actuación en los contextos reconocidos por ellos mismos.

Los informantes de la investigación fueron cinco (5) docentes de ciencias naturales, los cuales se encontraban en ejercicio durante el año escolar 2020 - 2021. Como criterios para su selección, se tomó en cuenta que fueran licenciados en educación, que contaran con al menos cinco (5) años de experiencia en el ejercicio docente y que estuvieran laborando para el periodo lectivo indicado. Acerca de ellos, se realizó la siguiente caracterización:

Docente 1: es de sexo masculino, Licenciado en Educación con mención en Biología; cuenta con un postgrado en Enseñanza de la Biología. En su hacer, cuenta con diez (10) años de experiencia docente en instituciones públicas y privadas; ha trabajado con todos los grados de educación media general. Actualmente, labora en una institución privada de carácter católico. Acerca de su experiencia comenta: “Dónde duré más tiempo fue en la institución pública del Ministerio de Educación. Allí aprendí a desarrollar las habilidades docentes que no se aprenden en la universidad, sin lugar a dudas” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2021).

Docente 2: es de sexo femenino, Licenciada en Educación con mención en Matemática y Física. Cuenta con diez (10) años de experiencia trabajando en una institución pública rural del municipio de San Francisco, estado Zulia, Venezuela. Actualmente, enseña física para los cursos de primero a tercer año de educación media. También manifiesta tener experiencia en liceos privados. Expresa: “Trabajo en un instituto público [...] es un núcleo rural [que] está ubicado por la zona de Mercamara, como a cien metros del elevado La Chinita, hay poca nómina de estudiantes; sin embargo, se atiende a primer año, segundo y tercero con el área de física. Actualmente sigo trabajando también con primero y segundo con matemática” (Comunicación personal, 20 de febrero de 2021).

Docente 3: es de sexo femenino, Licenciada en Educación con mención en Biología; tiene nueve (9) años de experiencia y cuenta con estudios de postgrado en Enseñanza de la Biología. Ha trabajado como docente de biología, química, estudios de la naturaleza y educación para la salud. Respecto a su trabajo manifiesta: “Como años de servicio dando clases, tengo desde el 2011 a la actualidad [...] en instituciones privadas, he trabajado desde el primer año hasta quinto” (Comunicación personal, 22 de febrero de 2021).

Docente 4: es de sexo masculino, es Licenciado en Matemáticas y Licenciado en Educación con mención en Física y Matemática, cuenta con veinte (20) años de experiencia impartiendo física y matemática en todos los niveles. Actualmente trabaja en un colegio privado. Sobre su trayectoria profesional indica: “[...] mi experiencia siempre ha estado vinculada al trabajo en colegios católicos, con mayor énfasis en el área de física” (Comunicación personal, 3 de marzo de 2021).

Docente 5: es de sexo femenino, es Licenciada en Educación con mención en Biología. Cuenta con nueve (9) años de experiencia profesional, en los que ha pasado por tres (3) instituciones: un (1) colegio religioso y dos (2) instituciones privadas; la última en la que actualmente labora. Ha trabajado con todos los cursos de educación media. Acerca de su perfil, indica: “[...] mi recorrido ha sido amplio, me han tocado instituciones de condiciones muy precarias, para las que la universidad no te prepara, pero que mediante la práctica se van respondiendo” (Comunicación personal, 8 de marzo de 2021).

Si bien los contextos y experiencias de cada profesor informante resultan algo variados, dan cuenta de alguna característica profesional vinculada a su formación o a la experiencia que han adquirido hasta el momento, y que puede tener o no alguna incidencia en su desempeño actual.

Metodología

La investigación es de naturaleza cualitativa. Los principios que sustentan el trabajo responden a la descripción e interpretación de los fenómenos sociales de tipo educativo (Albert, 2007). Por tal razón, la fundamentación viene dada por la inducción, pues se parte de la exploración y descripción de espacios particulares para, posteriormente, fundar perspectivas teóricas generales al respecto (Sandín, 2003), que deriven de la perspectiva hermenéutica desarrollada a partir de la interpretación del conocimiento y las razones que lo dinamizan, como lo sugiere Nava (2007).

En lo que concierne al proceso de recolección de los datos, se realizó a partir de la elaboración de un relato, en el cual se pidió a los cinco (5) docentes informantes que narraran su experiencia de enseñanza; específicamente en lo que concierne al desarrollo de la planificación, al reconocimiento de situaciones que la dificultan y a la toma de decisiones frente a esas problemáticas. En ese sentido, como orientaciones se indicó a los docentes informantes que dentro de sus relatos consideraran aquellas situaciones que han sido relevantes en el desarrollo de su planificación frente a la enseñanza.

Los elementos anteriores se fundamentan en la propuesta de Suárez (2017) acerca de generar espacios, tiempos y condiciones que permitan reflexionar sobre la escuela, comprender y problematizar lo que en ella ocurre y rescatar los aspectos significativos desde la misma visión de los actores implicados, en este caso, dando prioridad a los docentes.

En cuanto al análisis, se hizo una lectura del contenido de las producciones (relatos docentes) y luego se examinaron a fin de elaborar categorías emergentes, siguiendo los criterios de Flick (2007), lo que permitió concretar y organizar los resultados de la investigación.

Resultados y discusión

A partir de los datos de los relatos elaborados por los cinco (5) docentes informantes, se presenta a continuación el conjunto de las categorías emergentes surgidas de las ideas develadas (Tabla 1).

Tabla 1

Situaciones problemas frente a la planificación

Categorías	Descripción de situaciones
Carencia de recursos didácticos para la enseñanza	<p>Docente 1: “Aprendí a trabajar sin ningún tipo de comodidades ni materiales pedagógicos [...]” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 2: “[...] las estrategias tecnológicas no se realizan porque es un liceo de bajos recursos” (Comunicación personal, 20 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 3: “[...] algunos no tienen libro y menos internet para buscar lo que deben de estudiar [...]” (Comunicación personal, 22 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 4: “[...] no todos los colegios tienen laboratorio y los materiales básicos para trabajar [...]” (Comunicación personal, 3 de marzo de 2021).</p> <p>Docente 5: “[...] no todos [los estudiantes] tienen material para trabajar. Casi siempre llevo también tres o cuatro libros para ayudarlos.” (Comunicación personal, 8 de marzo de 2021).</p>
Deficiencia en la infraestructura escolar	<p>Docente 2: “[...] es un liceo de bajo recursos, donde no hay electricidad, donde los salones no tienen ventanas, no hay puerta [...] el liceo no se ha terminado [...] entonces no hay laboratorio [...]” (Comunicación personal, 20 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 4: “La mayor limitante es el espacio físico para poder enseñar [...]” (Comunicación personal, 3 de marzo de 2021).</p>
Irregularidad en la asistencia estudiantil	<p>Docente 2: “Hay poca nómina de estudiantes [...] algunos de los estudiantes trabajan y faltan mucho a clase [...]” (Comunicación personal, 20 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 3: “[...] faltan [los estudiantes] por no tener como ir a clases [...] ya sabemos últimamente el deterioro de las condiciones de vida en Venezuela: el agua, electricidad, transporte hace que no se cumplan las fechas establecidas en la planificación [...]” (Comunicación personal, 22 de febrero de 2021).</p>
Exceso de matrícula estudiantil	<p>Docente 1: “Es muy complicado y difícil hacer evaluaciones escritas en salones donde hay más de 40 estudiantes [...]” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 5: “[...] muchas veces me limito a hacer algunas actividades por la cantidad de estudiantes, por ejemplo, hacer un juego [...]” (Comunicación personal, 8 de marzo de 2021).</p>
Intensidad horaria	<p>Docente 1: “Es muy difícil abarcar los contenidos en 4 horas semanales. al final del año hay temas que no se pueden dar [...]” (Comunicación personal, 7 de febrero de 2021).</p> <p>Docente 3: “[...] me ha pasado que termina el año escolar y no logro dar todo el contenido [...]” (Comunicación personal, 22 de febrero de 2021).</p>

Nota. Elaboración propia.

La primera situación problema que aparece fue mencionada en los relatos de los cinco (5) docentes; se asocia con la carencia de recursos didácticos para la enseñanza; situación que se refiere a la escasez de materiales didácticos sencillos, como los libros de texto, pero también a otros recursos como el acceso a internet. Aquí se puede ver cómo los docentes consideran que los recursos son un condicionante para la organización de actividades y experiencias (Arteaga y Tapia, 2009).

Aunado a lo anterior, emerge la deficiencia en la infraestructura escolar que expresan los docentes 2 y 4. Es importante recordar que la segunda informante expresó durante el proceso de contextualización que la institución donde labora se encuentra en una zona rural. En ese caso, ella indicó que su liceo ni siquiera se ha terminado de construir y, por ende, no tiene un espacio de laboratorio. Para Giné y Parcesira (2003), es transcendental el reconocimiento de los obstáculos para la enseñanza, como lo hace la informante, para pasar a organizar la secuencia en función de las condiciones determinadas.

Las siguientes situaciones problema representan un aspecto interesante a contrastar. Por un lado, se presenta la irregularidad en la asistencia a clase por parte de los estudiantes (docentes 2 y 3); por otro lado, se deja ver un exceso de matrícula estudiantil (docentes 1 y 5) que dificulta o condiciona la realización de ciertas actividades para la enseñanza. Estos elementos prácticos deben otorgar un sentido distinto a la enseñanza (Amórtegui y Cuéllar, 2014), pero no es un sentido diferente en cuanto a la intencionalidad, sino de adaptación o adecuación del conocimiento práctico (Guzmán y Quimbayo, 2012) para el desarrollo de herramientas que faciliten la intervención en el aula.

Finalmente, aparece la intensidad horaria como una limitante que restringe el desarrollo de las actividades programadas, el abordaje de los contenidos, como lo expresan los docentes 1 y 3. En el primer caso, se atribuye a que son muchos los temas para la cantidad de horas semanales de clase. Este factor debe ser un organizador curricular (Gamboa y Borrero, 2017) que sirva de referente para organizar la secuencia de enseñanza; sin embargo, se puede deducir que depende de muchos otros factores que inciden, entre ellos las dificultades por la situación del país, referida por los informantes.

De lo precedente, se rescatan dos aspectos centrales: el primero, se basa en el nivel de comprensión de las realidades del contexto y en la manera como los docentes han utilizado esa información para mejorar sus acciones, como lo propone Gómez (2018). El segundo aspecto, se fundamenta en la vinculación de diferentes categorías de su conocimiento profesional como lo son las teorías implícitas, concepciones, saberes didácticos y la capacidad de reflexión para reconocer su contexto de trabajo. En síntesis, se puede decir que las realidades, tanto planificadas como emergentes, van marcando la dinámica de actuación de los profesores.

Es importante acotar que estas situaciones problema que giran en relación a la planificación, no son dificultades aisladas; al contrario, guardan mucha relación entre sí, pues responden al contexto en el que tiene lugar la enseñanza de las ciencias naturales; incluye a los actores, los recursos, el espacio físico, las condiciones de crisis que se viven en Venezuela e, incluso, la situación de pandemia mundial originada por el COVID-19.

De aquí se deriva la pregunta: ¿cómo los docentes integran sus saberes frente a este tipo de situaciones? Este tipo de cuestionamiento implica actuar en función de la experiencia y de la situación actual; es decir, los procesos de conocimiento en la acción, a los que aluden Guzmán y Quimbayo (2012) para plantear estrategias de solución.

A partir de lo anterior, se analiza el hecho de las situaciones problemas que se encuentran asociadas a la enseñanza configuran un marco de actuación en el cual los docentes toman decisiones frente a la planificación. En tal sentido, se asume la planificación como una competencia que exige integrar el sentido teórico, en cuanto a saberes, pero que también se construye desde la praxis y los elementos implicados en el contexto de actuación docente (Méndez *et al.*, 2021). Esa sinergia, entre lo planificado y su puesta en acción, representa un núcleo central en la reflexión de maestros, pues implica revisar el pensamiento y la acción a favor de mejoras educativas, dando relevancia a la racionalidad crítica y práctica a la que alude Diniz-Pereira (2014).

En tal sentido, se debe rescatar aquí el papel de los relatos como instrumentos metodológicos que permiten volver sobre la experiencia docente; es decir, si bien las situaciones problemas que han sido reconocidas por los profesores informantes no son en su totalidad parte de su acontecer actual, el hecho de expresarlas en sus relatos significa que han cobrado un lugar importante dentro de su experiencia, lo que les ha permitido también poner en marcha las decisiones que han tomado y que, de alguna manera, han encaminado su actuación, pues son referentes que representan una base de su conocimiento fundamentado en la práctica. De acuerdo con la idea de Gómez (2018), aquí se visualiza un análisis de la propia praxis docente para abonar el terreno de construcción de la competencia reflexiva; lo anterior significa que, epistemológicamente, los docentes informantes han buscado sentido, razón y congruencia entre sus experiencias y formas de actuación.

Conclusiones

La carencia de recursos didácticos para la enseñanza, la deficiencia en la infraestructura escolar, la irregularidad en la asistencia estudiantil, así como el exceso de matrícula estudiantil y la intensidad horaria, son situaciones que afectan el desarrollo de la planificación didáctica de los docentes. El conocimiento del contexto en el cual los docentes ejercen su enseñanza y desarrollan la planificación, permite reconocer estas situaciones e identificar fortalezas para ser incorporadas en el proceso; sin embargo, esta lectura de la realidad es un punto de partida para llegar a identificar obstáculos a considerar en la mediación pedagógica, pues es esencial que los maestros desarrollen un conocimiento profesional diferenciado para responder a las diferentes demandas del escenario educativo en el cual se inserta su quehacer.

Al analizar las relaciones entre las situaciones problemas que inciden en los procesos de planificación de la enseñanza, reconocidas por los docentes, es una clave interesante vincular los procesos de contextualización, en los cuales, los relatos de experiencia han representado un dispositivo estratégico para permitir ese acercamiento. Las ideas, hechos y experiencias narradas forman parte de argumentos

y justificaciones seleccionadas por cada docente, a lo que se atribuye el grado de significación que han tenido en su práctica. Entre todo el universo de acontecimientos que forman parte de su labor docente, las ideas plasmadas y analizadas por ellos mismos, han sido un producto del proceso de revisión metacognitiva, pues parten de reflexiones sobre la acción para conducir procesos de reconocimiento epistemológico que surgen del contexto problemático en el cual se inserta su quehacer docente.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas* (1ª ed.). McGraw Hill.
- Amórtégui, E. y Cuéllar, Z. (2014). *Experiencias en la enseñanza de las ciencias naturales y formación inicial de maestros en el Departamento del Huila*. Editorial Surcolombiana.
- Arteaga, Y. y Tapia, F. (2009). Núcleos problemáticos en la enseñanza de la biología. *Educere*, 13(46), 719-724. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13417>
- Borjas, B., Ortiz, M., Rodríguez, E. y Soto, M. (2015). *La formación de educadoras y educadores populares. Una propuesta para la transformación de las prácticas*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Borrero, R. y Gamboa, M. (2017). Influencia de los organizadores del curriculum en la planificación de la contextualización didáctica de la matemática. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 90-112. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/181>
- Caamaño, A. (2013). Hacer unidades didácticas: una tarea fundamental en la planificación de las clases de ciencias. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 74(1), 5-11. https://issuu.com/editorialgraodocs/alo74_tot_z
- Calixto, V., Michellan, M. y Marques, R. (2019). Prática como componente curricular: horizontes de compreensão dos formadores de professores de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(2), 181-199. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n2p181>
- Diniz-Pereira, J. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: *Revista de Educação e Sociedade*, 1(1), 34-42. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.). (2003) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Graó.
- Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de la educación*, 3(5), 91-103. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95/79>
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria. Reflexión pedagógica*. Sello Editorial Universidad del Tolima.

- Jara, R. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-18. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25427/20391>
- Méndez, E. y Arteaga, Y. (2020). Reconocimiento epistemológico del profesor de ciencias naturales: un estudio desde la metacognición. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 300-322. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n3p300>
- Méndez, E. y Arteaga, Y. (2021). Prácticas de planificación para la enseñanza de las ciencias naturales: Una perspectiva metacognitiva. *Revista Educare - UPEL-IPB*, 25(2), 107-131. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1447>
- Méndez, E., Ríos, Y. y Arteaga, Y. (2021). La planificación como competencia integradora del conocimiento profesional del docente de ciencias naturales. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15527>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Proceso de transformación curricular en educación media*.
- Nava, J. (2007). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. <https://investigacioneducativa.idoneos.com/349683/>
- Poyato, F., Pontes, A. y Oliva, J. (2017). Los fines de la educación científica y la formación inicial del profesorado de secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 28-46. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC_16_1_2_ex1007.pdf
- Reyes, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad*, 14(1), 87-96. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2048>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/49>



Título: *Sé que esperabas la lluvia.*
Autor: Fulano de Tal.
Técnica: Ilustración digital sobre
papel fotográfico.
Año: 2018.



Uso de redes sociales y autoimagen en adolescentes de Instituciones Educativas en Antioquia, Colombia¹

Use of social networks and self-image in adolescents from Educational Institutions in Antioquia, Colombia

Autores:

Sergio Andrés Acosta Tobón²
<https://orcid.org/0000-0002-7042-7435>

Ana Yulieth Ramírez Arroyave³
<https://orcid.org/0000-0003-4069-8194>

Yadira Andrea Saldarriaga Álvarez⁴
<https://orcid.org/0000-0003-3355-1768>

Juliana Uribe Ortiz⁵
<https://orcid.org/0000-0003-1837-6850>

Nathalia Ruiz Mejía⁶
<https://orcid.org/0000-0001-7540-5043>

Recibido: 01/06/2021

Aprobado: 02/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1123>

¹ Artículo de investigación.

² Doctor en Psicología, Universidad de San Buenaventura; Magíster en Psicología, Universidad de San Buenaventura; Especialista en Psicología Jurídica, Universidad de San Buenaventura; Psicólogo, Universidad de San Buenaventura; miembro de los Grupos de Investigación en Estudios Clínicos y Sociales, y de Psicología y Neurociencia, Universidad de San Buenaventura; Director del Programa de Atención Humanizada, Instituto Psicoeducativo de Colombia (IPSICOL). sergioacostatobon@gmail.com

³ Psicóloga, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria; miembro del Grupo de Investigación Observatos, línea de desarrollo humano y social. Psicóloga de selección en Serdan. ana.ramirez54@correo.tdea.edu.co

⁴ Psicóloga, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria; miembro del Grupo de Investigación Observatos, línea de desarrollo humano y social. Psicóloga organizacional en Construcciones Zea Zapata. yadira.saldarriaga@correo.tdea.edu.co

⁵ Psicóloga, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria; miembro del Grupo de Investigación Observatos, línea de desarrollo humano y social. juliana.uribe@correo.tdea.edu.co

⁶ Psicóloga, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria; miembro del Grupo de Investigación Observatos, línea de desarrollo humano y social. Psicóloga en Buen Comienzo Valdivia, Antioquia. nathaliaruiromejia@correo.tdea.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Resumen:

El artículo de investigación se centra en identificar la incidencia del uso de redes sociales en el desarrollo de la autoimagen en adolescentes escolarizados en diferentes Instituciones Educativas de Antioquia, Colombia. Mediante un diseño de investigación cuantitativa de tipo descriptivo, con una muestra de ciento diecisiete (117) participantes, se implementaron tres (3) instrumentos: autoinforme *ad hoc*, cuestionario de adicción a las redes sociales y cuestionario de autoimagen. Como resultado relevante se puede indicar que no se puede generalizar la asociación del uso de las redes sociales y el desarrollo de la autoimagen negativa en adolescentes; la autoimagen no es alterada debido al uso de las plataformas virtuales y en los adolescentes se evidencia la aceptación de ellos mismos. Las condiciones individuales, sociales y familiares determinan estrategias cognitivas protectoras y condicionan el uso funcional de las redes sociales.

Palabras clave: autoimagen, redes sociales, adolescentes.

Abstract:

The research article focuses on identifying the incidence of the use of social networks in the development of self-image in adolescents enrolled in different Educational Institutions of Antioquia, Colombia. Through a descriptive quantitative research design, with a sample of one hundred seventeen (117) participants, three (3) instruments were implemented: *ad hoc* self-report, social media addiction questionnaire, and self-image questionnaire. As a relevant result, it can be indicated that the association use of social networks and the development of negative self-image in adolescents cannot be generalized; the self-image is not altered due to the use of virtual platforms and in the adolescents the acceptance of themselves is evident. Individual, social and family conditions determine protective cognitive strategies and condition the functional use of social networks.

Keywords: self-image, networks social, adolescents.

Introducción

El presente artículo de investigación se centra en la influencia del uso de las redes sociales (RS) sobre la autoimagen en adolescentes; es decir, cómo influye el uso de plataformas virtuales tales como *Facebook*, *Instagram* y *WhatsApp* en la construcción del concepto de sí mismo y de su apariencia (Gama *et al.*, 2021).

La adolescencia constituye una etapa en el desarrollo evolutivo en la cual se cimientan las bases del concepto sobre la figura y la apariencia (Gaete, 2015). La idea de sí mismo está influenciada tanto por factores internos como externos (Escourido *et al.*, 2019), desencadena en construcciones mentales que determinan la respuesta comportamental (Mesa, 2005) e involucra ideas positivas o negativas de sí mismo, tales como: autoestima (actitud intrínseca para relacionarse consigo mismo, percibiéndose de manera positiva o negativa frente al mundo); autoconcepto (conjunto de percepciones, imaginarios, valoraciones de sí mismo); autoeficacia (creencia de la

propia capacidad de organizar y ejecutar acciones y gestionar situaciones posibles) (Jara *et al.*, 2018); autoimagen (aceptación positiva o negativa basada en la apariencia personal y el cuidado de sí mismo - amarse, quererse) (Vernieri, 2006, como se citó en Cifuentes, 2016).

Por lo tanto, el individuo adquiere la capacidad de confrontarse con la opinión externa (familiares, pares, etc.) reconociendo habilidades, capacidades y limitaciones. En la adolescencia, el desarrollo de una autoimagen positiva favorece una referenciación de sí mismo (sentimientos y pensamientos) que fomentan la diferenciación, la identificación de cualidades internas - externas y el logro del equilibrio con el entorno que le rodea frente a las experiencias de vida, desafíos y adversidades (Roncancio y Mattos, 2019).

El desarrollo de la autoimagen negativa debido al uso de las RS puede constituirse en un factor de riesgo a la salud mental, ya que puede conllevar a trastornos de la conducta alimentaria (Sabater y Montes, 2018); adicción a las RS (Araujo, 2016); desarrollo de la identidad (Mendoza *et al.*, 2015); aislamiento social (Chimbana, 2020); problemas de autoestima y de autocontrol (Challco *et al.*, 2016).

La pertinencia de indagar sobre las situaciones en las que el uso de las RS puede influir en la salud mental, especialmente en la autoimagen, posibilita el reconocimiento de acciones preventivas. En la actualidad, en las RS existen lugares con alta popularidad, donde cualquier persona puede interactuar, compartir y recibir cualquier tipo de información (Stringham *et al.*, 2021). De este modo, en la interacción en las plataformas virtuales el adolescente puede exponerse a establecer vínculos (Hütt, 2012) que influyen en el desarrollo psicoemocional y en la percepción que el individuo tiene de sí mismo.

El uso de las RS, en este sentido, no puede generalizarse, ya que es necesario establecer tres (3) tipos: redes profesionales (uso de pymes y empresas a mayor escala); redes generalistas (uso empresarial a menor escala) y especializadas (actividad social o económica que satisfacen una necesidad de interacción) (Martín *et al.*, 2021).

El Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) indica que existe un alto índice de colombianos registrados en las RS especializadas (*Facebook*, *Instagram* y *Twitter*); su uso ubica a Colombia en el puesto catorce (14) a nivel mundial, siendo Bogotá la novena ciudad en el mundo con 6,5 millones de usuarios y con, aproximadamente, 15 millones de suscriptores en *Facebook* (MinTIC, 2020).

La adolescencia corresponde a una etapa del desarrollo evolutivo de transición y de cambios condicionados a procesos biológicos y hormonales (Lillo, 2004); por lo tanto, implica readaptaciones individuales, personales, familiares y sociales en las que se establecen las bases del desarrollo psicológico y de la personalidad (Rodríguez, 2017).

Según Borrás (2014), los efectos negativos del uso de las RS están relacionados con déficit atencional, hiperactividad, insomnio (Gutiérrez y Gutiérrez, 2021), bajo rendimiento académico (De los Reyes *et al.*, 2021), abandono escolar (Parra y Onieva, 2021), problemas psicosociales (Martín *et al.*, 2021). Asimismo, factores de riesgo tales como: *grooming*, victimización sexual en línea (Montie *et al.*, 2011);

ciberviolencia (Álvarez *et al.*, 2017); o *sexting*, compartir imágenes sexuales (Arab y Díaz, 2015). Como indican los antecedentes investigativos, el uso de las RS se encuentra altamente relacionado con aspectos negativos en la salud mental (Guevara *et al.*, 2021). Sin embargo, el mundo de hoy exige que desde edades muy tempranas se ingrese a las plataformas virtuales y, sumado a las decisiones políticas y de salud pública que conllevaron al confinamiento de la población durante el 2020 por el Coronavirus SARS-COV-2, aumentó la utilización de sistemas de educación virtual que incrementaron el uso de las RS (Muñoz, s.f.).

Las RS forman parte de la vida cotidiana y es necesario conocer cómo los adolescentes utilizan este tipo de plataformas digitales y cómo influyen en el desarrollo psicoemocional y evolutivo, especialmente en la autoimagen. De ahí que el objetivo central de la investigación fue identificar la influencia del uso de las RS en el desarrollo de la autoimagen en adolescentes escolarizados en Instituciones Educativas de Antioquia, Colombia.

Metodología

El enfoque cuantitativo de la investigación permitió recoger los datos necesarios para probar la influencia de las RS en la autoimagen en adolescentes (Hernández *et al.*, 2014). El diseño es de tipo descriptivo, ya que se adoptó una estrategia sistemática que condujera al cumplimiento del objetivo de investigación (Sousa *et al.*, 2007); es decir, a partir de las evidencias recolectadas se establecieron conclusiones. El diseño es de carácter no experimental, observacional, trasversal y retrospectivo. No se contó con grupos de control o de manipulación de variables.

La población de estudio (n=117) corresponde a adolescentes escolarizados, entre 14 y 17 años, que estaban cursando los grados de sexto a undécimo de educación básica secundaria, vinculados a cinco (5) Instituciones Educativas de Antioquia (Medellín, Bello, Itagüí, Valdivia y Santa Rosa de Osos). El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia (Tamayo, 2001); muestreo que permitió la selección según la accesibilidad y utilidad de los casos en la investigación (Manterola *et al.*, 2019).

Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron los siguientes:

- Autoinforme *ad hoc*: cuestionario creado para recoger datos de los adolescentes a partir de preguntas orientadas a identificar las características sociodemográficas de la población, mediante variables dicotómicas y politómicas, tales como: edad, sexo, grado de escolaridad, uso, número y tipo de RS que usa. Dicho cuestionario fue sometido a juicio de expertos.
- Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS): este cuestionario fue diseñado por Ecurra y Salas (2014) con base en los indicadores del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM IV) para establecer adicción a las RS en población adolescente entre los 14 y los 18 años. El instrumento consta de veinticuatro (24) ítems con tres (3) factores: obsesión por las redes sociales, diez (10) ítems; falta de control personal en el uso de las redes sociales, seis

(6) ítems; y uso excesivo de las redes sociales, ocho (8) ítems. La calificación global corresponde a la suma de valores por dimensión en una escala Likert que corresponde a: Siempre = 4; Casi siempre = 3; Rara vez = 2; Casi nunca = 1; Nunca = 0; la confiabilidad es de 0,95.

- Cuestionario de Autoimagen (CAI): el instrumento es de tipo autoinforme, diseñado por los autores y tuvo como referencia el Cuestionario de autoimagen del Grupo Ambezar (2020) y cuenta con nueve (9) ítems y cinco (5) opciones de respuesta: “sí”, “casi siempre”, “a veces”, “no”, “casi nunca”. La valoración del instrumento consta de la suma de los puntos correspondientes, en el que la puntuación de 25-29 corresponde a una imagen positiva de sí mismo; 30-45, una buena imagen; 41-59, aceptable y superior a 60, negativa imagen. El instrumento escala arroja un alfa de 0,473, presentando un alto grado de consistencia y estabilidad en las puntuaciones obtenidas en las mediciones a la muestra (Tabla 1).

Tabla 1

Indicador de confiabilidad

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0,473	10

Nota. Elaboración propia (extraído del *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) V21.0*).

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva que permitió extraer medidas de tendencia central. Con los puntos de referencia se interpretaron las calificaciones que se obtuvieron de las pruebas y así se interpretaron los valores en relación con el puntaje central o típico.

Es importante tener en cuenta que el reconocimiento de criterios éticos se fundamentó en la Ley 1090 de 2006 y la Resolución 8430 de 1993, orientaciones legales que reglamentan las obligaciones de la investigación científica en Psicología. Se utilizó el consentimiento informado y se respetaron las fuentes de información, confidencialidad e integridad de los participantes según los criterios de respeto y dignidad.

Resultados y discusión

Exposición a redes sociales en adolescentes escolarizados

Los resultados obtenidos en el autoinforme *ad hoc* (n=117) revelan que el 69,2% corresponde a mujeres y el 30,8% a hombres. Con respecto a la edad, los datos evidencian que el 28,2% son adolescentes de 14 años; el 29,9% tiene 15 años; el 24,8% corresponde a 16 años y el 17,1% a mayores de 17 años (Tabla 2).

La caracterización de los participantes revela aspectos sociodemográficos como edades entre 14 y 17 años, en la que el 58,1% se encuentra entre los 14 y 15 años; es decir, la población es adolescente. Este tipo de individuos se encuentra en un tránsito de vida con cambios fisiológicos, cognitivos, afectivos y psicosociales (Rodríguez y Fernández, 2014), que los predisponen a riesgos psicopatológicos, especialmente por el uso desmedido de las RS.

Tabla 2

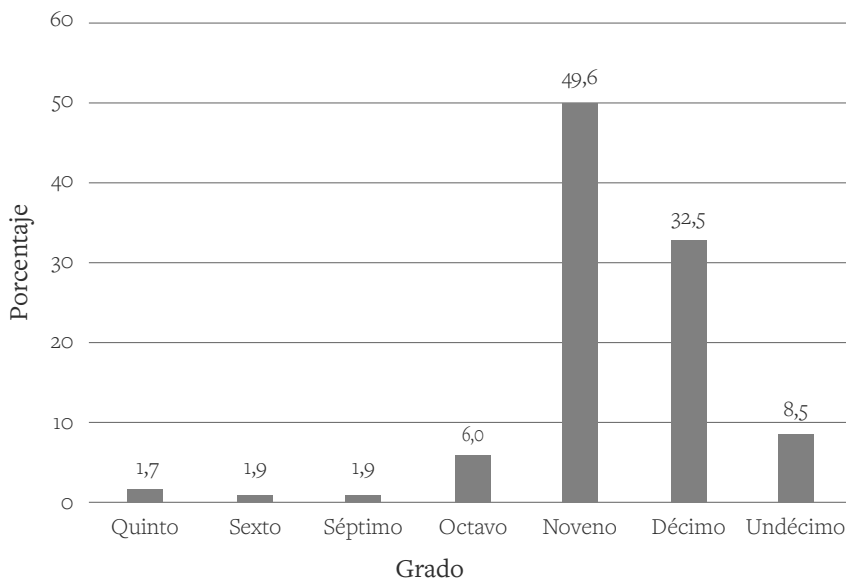
Distribución de los datos de acuerdo con la variable edad y sexo

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)	Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
14 años	33	28,2	Femenino	81	69,2
15 años	35	29,9	Masculino	36	30,8
16 años	29	24,8			
Mayores de 17 años	20	17,1			
Total	117	100,0	Total	117	100,0

Nota. Elaboración propia (extraído del SPSS V21.0).

Con relación a la variable grado de escolaridad, los datos evidencian que la mayor cantidad de participantes están en grado noveno con 49,6%; seguido del grado décimo con un 32,5%; los estudiantes de undécimo representan el 8,5% de adolescentes escolarizados (Figura 1). La relación entre las edades con los niveles de escolaridad permite identificar que, en los participantes, el nivel académico es acorde al grupo etario. Dicha correspondencia se ajusta a los indicadores del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), que establecen que los adolescentes en el rango de edad entre 11 a 14 años se encuentran cursando básica secundaria (6°, 7°, 8° y 9°), y entre 15 y 16 están en la media (10° y 11°) (2013); es decir, las características de la muestra indican un índice bajo de retraso escolar.

Figura 1
Índice de escolaridades participantes



Nota. Elaboración propia (extraído del SPSS V21.0).

La evidencia empírica demuestra que el 4,3% de los adolescentes utiliza una (1) red social; el 30,8% visita dos (2) RS; el 31,6% maneja tres (3) RS; el 20,5% de la muestra frecuenta cuatro (4) RS y un 12,8% cinco (5) o más RS. Por otra parte, la frecuencia de ingresos a las plataformas virtuales revela que el 40,2% de los individuos se conecta todo el tiempo; el 33,3% entre seis (6) y doce (12) veces al día; el 20,5% entre tres (3) y seis (6) veces al día; y un 6,0% de una (1) a dos (2) veces al día (Tabla 3). Es decir, es posible inferir que la mayoría de los participantes tienen una frecuencia significativa de visita a las RS, entre dos (2) y cuatro (4) veces, con una periodicidad de ingresos entre tres (3) a seis (6) veces al día, hasta estar conectado todo el tiempo. Las RS de uso más frecuente son: *Facebook*, *Instagram* y *WhatsApp*.

Tabla 3

Distribución de los datos de acuerdo con la variable de número y tiempo de uso de las redes sociales

Número de redes sociales	Frecuencia	Porcentaje (%)	Tiempo de uso	Frecuencia	Porcentaje (%)
Una	5	4,3	Todo el tiempo	47	40,2
Dos	36	30,8	Entre 6 y 12 veces al día	39	33,3
Tres	37	31,6	Entre 3 y 6 veces al día	24	20,5
Cuatro	24	20,5	Entre 1 o 2 veces al día	7	6,0
Cinco o más	15	12,8			
Total	117	100,0	Total	117	100,0

Nota. Elaboración propia (extraído del SPSS V21.0).

Hoy la revolución digital pone de frente al sistema educativo nuevas estrategias de enseñanza. Cuando las sociedades integran nuevas tecnologías se adquieren nuevas ventajas que hacen posible que el estudiante explore, navegue, establezca relaciones y, por lo tanto, acceda a recursos, desarrolle habilidades y obtenga beneficios. El hito del uso de las RS asociado al retraso educativo pone la discusión en el uso, ya que las nuevas tecnologías no son buenas o malas, el problema radica en cómo el adolescente se expone a las mismas. Según Barquero y Calderón (2016), el internet por sí solo es una herramienta; es el uso que se le da lo que lo puede convertir en funcional o disfuncional.

La adolescencia puede ser entendida como etapa del desarrollo de conflictos psicoemocionales propios de la edad, en la cual el individuo busca pares mediante el establecimiento de redes sociales reales o virtuales (Muñiz *et al.*, 2020). En este caso, la transformación del mundo hacia un universo virtual pone de cara a los adolescentes ante diferentes RS en la que se exponen a otros factores de riesgo, tales como: aislamiento social, ansiedad (Déu, 2021), depresión (Tamayo *et al.*, 2012), irritabilidad (Arab y Díaz, 2015), problemas de autoestima y autocontrol, de autoimagen y de habilidades sociales (Castro y de la Villa, 2017).

Sin embargo, en tiempos de una revolución digital, la Psicología tiene el deber de evaluar, medir y establecer en qué casos se puede hablar de condiciones positivas o negativas que influyen en la autoimagen; teniendo en cuenta que, el velo negativo asociado al uso de las RS pone el debate en el escenario de posibles adicciones (Gómez y Marín, 2017) y el posible desencadenamiento de condiciones patológicas en el desarrollo psicoevolutivo del adolescente (Alfaro *et al.*, 2015).

Los resultados indican que el 90% de los adolescentes (n=117) que hacen uso habitual de las RS, no evidencia retraso escolar y tiene un uso funcional de las plataformas virtuales. Que el adolescente permanezca conectado no se constituye en un indicador de problemas psicoemocionales o de autoimagen (Prats *et al.*, 2018). El 64,4% de los adolescentes se conecta diariamente a las RS y el 26% al menos algunos días a la semana, permitiéndole la búsqueda de autoidentidad, confianza en sí mismos y compensación del entorno social (Colás *et al.*, 2013).

Salud mental en adolescentes escolarizados expuestos a las redes sociales

Según Fernández (2013), el uso constante de las RS constituye un factor de riesgo asociado con el desarrollo de trastornos mentales, e indica que dichos problemas se derivan debido al acceso a contenidos, desencadenando en adicciones a este tipo de plataformas virtuales. Es decir, esta adicción puede ser un agente nocivo debido al uso desmedido, considerándose un factor de vulnerabilidad. En este sentido, el desarrollo de la investigación obliga a distinguir dos (2) aspectos: uso funcional versus uso desmedido. Acorde al análisis estadístico del ARS, las puntuaciones directas indican en la muestra un uso funcional de las RS con una media de uso de 1,422 y una moda de 1,2 (Tabla 4).

Tabla 4
Distribución del uso de las redes sociales

Válidos	117	Desviación típica	0,55
Perdidos	0	Rango	3,1
Media	1,42	Mínimo	0,2
Mediana	1,3	Máximo	3,3
Moda	1,2	Suma	166,4

Nota. Elaboración propia (extraído del SPSS V21.0).

Las nuevas tecnológicas impactan la realidad del mundo actual, convirtiéndose en herramientas imprescindibles para todas las actividades sociales. Identificar el uso funcional de las RS en los adolescentes habla de que la frecuencia de uso no está relacionada con el desarrollo de cuadros clínicos. Las RS pueden obedecer a la necesidad de permanecer conectados con el fin de estar vinculados con el mundo, enterados de las novedades y estableciendo relaciones, que no necesariamente son patológicas (Arnao y Surpachin, 2016). Es decir, el problema no radica en la frecuencia, sino en el uso indebido de estas herramientas tecnológicas.

Los resultados del ARS indican que la primera actividad que realizan los adolescentes corresponde a revisar su celular (R1. 2,09) y puede considerarse como una señal que indica una predisposición psicomotriz (Barros *et al.*, 2017). El tiempo invertido a las RS (R16. 2,09) (Tabla 5) y la automatización de un patrón conductual diario (Jasso *et al.*, 2017) en el cual la primera acción del día es revisar el celular y permanecer atento a las alertas enviadas desde las RS al computador y/o teléfono (R17. 2,20), genera una dependencia a las plataformas virtuales (Fernández, 2013). La activación anómala delante del ordenador desencadena en la negación de señales de alarma; por esta razón, el adolescente puede invertir más tiempo en plataformas (R18. 2,32) (Tabla 5), trayendo consigo afectaciones a nivel social y puede debilitar relaciones interpersonales cara a cara.

Pese a lo anterior, en la muestra se evidencia estrategias de autocontrol frente al uso de las RS. Es decir, si el adolescente puede desconectarse por uno o varios días (R13. 2,48), delimitando separar el mundo real del virtual y logrando diferenciar momentos para el ingreso como la desconexión a las RS, se estará hablando de un uso funcional. Este modo de interacción con las RS dependerá de la capacidad para controlar la actividad de conectarse (R12. 2,05) (Tabla 5). Es decir, el uso funcional de las RS corresponde a una condición psicoemocional en el cual el adolescente posee herramientas cognitivas y emocionales, como el autocontrol ante la demanda o la necesidad de conectarse (Kuss y Griffiths, 2011). En este sentido, Griffiths (2000) indica que la estabilidad emocional de los adolescentes se afecta en la ansiedad por no frecuentar las RS. Por lo tanto, el asunto no radica ni en el uso, ni la frecuencia, sino en los estados de ánimo alterados por la dependencia a las RS.

Los resultados del ARS en la muestra evidencian aspectos positivos en el uso de las RS, favoreciendo el rendimiento escolar y la mayor participación en las actividades diarias, identificando la capacidad para controlar la actividad de conectarse. El grupo de investigación Auca Projectes Educatius (2017) indica que el tiempo de ocio no direccionado y acompañado se reinvierte en tiempo en las RS y el adolescente al no tener nada que hacer dedica más tiempo en éstas. Es decir, la inmersión en las plataformas de modo no controlado desencadena en un uso desmedido de las RS y centrado en motivos como hacer amigos, aumentar listas de conocidos o sin un objetivo específico que pueden constituirse en factores de riesgo de exclusión social; razones que permiten comprender los estudios que vinculan el uso de las RS con problemas de salud mental.

El uso desmedido de las RS puede ocasionar problemas en el adolescente, especialmente cuando el uso es persistente, permanecen conectados gran parte del día, emergen pensamientos intrusivos que deriva en que se estén conectando y desconectando, estados de aburrimiento cuando no están en las RS, no disfruten por las actividades emprendidas de no encontrarse en las RS y las plataformas empiezan a ser consideradas indispensables para la vida cotidiana (Barrio y Ruiz, 2014). La inmersión en la internet no puede constituirse en sumergirse en un mundo que deslinde al individuo de la realidad (Siles, 2005), ocasionando descuidos en las relaciones con cercanos (amigos, familia) o incumplimiento de obligaciones o tareas diarias, dejándose absorber en las RS, como el rendimiento escolar (Patiño, 2020).

Tabla 5
Puntuaciones directas del Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS)

Ítems	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Ítems	Media	Desviación típica	Error típico de la media
R1	2,09	0,938	0,087	R13	2,48	1,186	0,110
R2	1,39	0,956	0,088	R14	1,73	1,172	0,108
R3	0,93	1,006	0,093	R15	0,70	0,893	0,083
R4	2,19	1,152	0,106	R16	2,09	1,167	0,108
R5	1,26	1,109	0,103	R17	2,20	1,061	0,098
R6	0,62	0,971	0,090	R18	2,32	1,208	0,112
R7	0,81	0,999	0,092	R19	0,91	0,970	0,090
R8	1,36	1,125	0,104	R20	1,06	1,124	0,104
R9	1,85	1,254	0,116	R21	1,61	1,224	0,113
R10	1,83	1,227	0,113	R22	1,64	1,125	0,104
R11	1,31	1,078	0,100	R23	1,11	1,158	0,107
R12	2,05	1,425	0,132	R24	1,37	1,222	0,113

Nota. Elaboración propia (extraído del SPSS V21.0).

La autoimagen y las redes sociales

La revolución digital ha creado un escenario de relaciones en el que se valida indistintamente opiniones de conocidos y desconocidos. En las plataformas, la influencia de otras personas es importante en la autoimagen (INFOCOP, 2018). Es decir, gozar de una autoimagen positiva ayuda a conectarse consigo mismo, aprender a aceptarse y quererse. En el entendido de que el uso de las RS afecta positiva o negativamente la autoimagen, se verificó en las puntuaciones directas del CAI. Los datos revelan que la exposición a las RS no interfiere con la imagen corporal y, en general, hay una idea positiva respecto a la apariencia (R3. 0,84), existe preocupación por el aspecto corporal (R6. 0,76) y valoran el aspecto físico (R9. 0,66) (Tabla 6).

Tabla 6
 Datos directos del Cuestionario de Autoimagen (CAI)

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
R1	0	1	0,74	0,439
R2	0	1	0,28	0,452
R3	0	1	0,84	0,370
R4	0	1	0,09	0,293
R5	0	1	0,58	0,495
R6	0	1	0,76	0,429
R8	0	1	0,30	0,460
R9	0	1	0,66	0,476
R10	0	1	0,27	0,448
R11	0	1	0,15	0,362

Nota. Elaboración propia (extraído del SPSS V21.0).

Ardila (2018) indica la influencia negativa del uso de las RS en el desarrollo de la autoimagen. Sin embargo, la evidencia empírica de esta investigación no permite establecer la asociación negativa (Tabla 6). Los datos permiten ver que la autoimagen no es alterada debido al uso de plataformas; todo lo contrario, está presente la aceptación de ellos mismos y el deseo de ser, sin parecerse a otra persona. Definitivamente, los datos no son concluyentes, porque no se podría generalizar sobre la relación autoimagen y RS. Pero, sí se puede indicar que no siempre esta asociación es patológica, ya que es pertinente establecer que las condiciones individuales, así como las sociales y familiares, entregan herramientas y estrategias cognitivas protectoras (Araya y Pedreros, 2013). Las RS también promueven acciones tales como: compartir información, conocer y aprender de otras personas y culturas, oportunidades para promover ideas de trabajo, estar en contacto con amigos y compartir ideales.

En segundo lugar, la influencia de uso de las RS en la autoimagen no está condicionada a la construcción individual de imágenes negativas o a la aceptación de la información como verdades absolutas. Es decir, los adolescentes reportan que no se ven afectados por la información publicada (R2. 0,28), no afectación por estereotipos de belleza (R8. 0,30) y la búsqueda de aceptación o agrado en determinadas plataformas (R10. 0,27). Si bien, el uso de las RS puede constituirse en un factor de decremento del concepto de sí mismo (García y Puerta, 2020), no se podría indicar que sucede en todos los casos.

Conclusiones

La revolución digital pone a disposición del sistema educativo nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que se pone en discusión el uso funcional y desmedido de las RS, debido a la inmersión de adolescentes en este tipo de plataformas. De ahí que es un momento histórico para analizar la influencia que las RS tienen sobre la salud mental y la autoimagen. Frecuentemente, el uso de las RS está asociado a dificultades tales como: aislamiento social, retraso educativo, ansiedad, depresión, irritabilidad, problemas de autoestima, autocontrol, autoimagen y habilidades sociales; dificultades que se contrastan con el uso funcional de las plataformas y la idea de que permanecer conectado a las RS no necesariamente implica problemas psicoemocionales o de autoimagen.

La predisposición psicomotriz a una conducta de tipo compulsiva puede determinarse porque el adolescente presenta señales de alarma, tales como: activación anómala del estado de ánimo con o sin ordenador o celular, debilitamiento de las relaciones interpersonales cara a cara y estados ansiosos cuando no puede conectarse a plataformas virtuales (*Facebook, Instagram y Twitter*). Sin embargo, el uso funcional de las RS dependerá de la salud mental y de la capacidad de delimitar el mundo real del virtual y lograr diferenciar momentos para el ingreso como la desconexión. En conclusión, el adolescente con estrategias de autocontrol posiblemente tenga un uso funcional de las RS, ya que posee herramientas cognitivas y emocionales que le permiten discernir juicios, opiniones e imágenes propias del intercambio en la virtualidad.

Todo escenario de intercambio social (cara a cara o virtual) está sometido a la influencia de los otros sobre el desarrollo de una autoimagen positiva o negativa. Cuando el adolescente goza de una autoimagen positiva puede conectarse consigo mismo, se acepta, se quiere y se reconoce independiente del escenario. Es decir, no es posible indicar que la exposición a las RS es un factor sine qua non que interfiere con la imagen corporal negativa. En los adolescentes no necesariamente la exposición desmedida a las RS puede constituirse en un factor de decremento del concepto e imagen de sí mismo. De ahí, el desafío de continuar desarrollando estudios que contrasten mediante evidencia empírica la influencia negativa de las RS en el desarrollo de la autoimagen. Aunque los datos de la presente investigación no son concluyentes, sí se puede indicar que la autoimagen negativa no se ve afectada condicionalmente por la exposición a las plataformas; todo lo contrario, las RS pueden promover acciones que favorecen el desarrollo de una autoimagen positiva.

La psicoeducación contribuye a la protección del adolescente durante la exposición a las plataformas. La tarea del cuidador consiste en controlar, acompañar y guiar. Cuando se permite el uso desmedido de las RS y el adolescente no cuenta con herramientas cognitivas suficientes, es probable que se presenten alteraciones en el concepto propio, ya que la información recibida siempre estará en dirección a la autoconfrontación y comparación. Las RS pueden influenciar en el desarrollo de la identidad, ya que su contenido influye en las emociones y pensamientos (Mendoza *et al.*, 2015). Un halago en las RS puede tener efectos en la autoimagen y en la

creencia que el adolescente tiene de su aspecto físico. Sin embargo, el efecto positivo o negativo es el producto de las herramientas cognitivas que tenga para evaluarlo. Cuando un adolescente desarrolla la capacidad de discernimiento, logra identificar cuando un perfil puede ser nocivo y lo evita, selecciona y afianza lazos de amistad y elige adecuadamente las publicaciones que desea compartir (Molina y Toledo, 2014).

Recomendaciones

Para futuras investigaciones es pertinente realizar estudios comparativos entre grupos poblacionales que permiten distinguir entre el uso desmedido y funcional de las RS, considerando otras variables psicológicas como la autoestima y el autoconcepto. Si bien, la autoimagen permite identificar la percepción que tiene de sí mismo respecto a lo corporal, de acuerdo a los antecedentes se comprenden que las afectaciones a la salud mental pueden proceder de otras dimensiones, incluso sociales, que pueden indicar aspectos clínicos relevantes respecto a la salud mental.

Referencias

- Alfaro, M., Vázquez, M., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M., y Rodríguez, L. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Pediatría Española*, 73(6), 146-151. <https://www.actapediatrica.com/images/pdf/Volumen-73---Numero-6---Junio-2015.pdf>
- Álvarez, D., Barreiro, A., y Núñez, J. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar, Revista Científica de Etnoeducación*, 50, 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Arab, E., y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Araujo, E. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 48-58. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/494>
- Araya, L., y Pedreros, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de ciencias sociales*, IV(142), 45-61. <https://doi.org/10.15517/rsc.voi142.14301>
- Ardila, D. (2018). Las redes sociales y la crisis en la construcción de la autoimagen. *Las 2 orillas*. <https://www.las2orillas.co/crisis-de-las-redes-sociales-en-la-construccion-de-la-autoimagen-de-los-jovenes/>
- Arnao, J. y Surpachin, M. (2016). *Uso y abuso de las redes sociales digitales en adolescentes y jóvenes*. Centro de Información y educación para la prevención del abuso de drogas. <http://repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/310/1/CEDRO.5376.Uso%20y%20abuso%20de%20las%20redes%20sociales.2016.pdf>

- Auca Projectes Educatius (2017). ¿Por qué los jóvenes dedican tanto tiempo a las redes sociales? *Auca Projects Educatius*. <https://www.auca.es/jovenes-dedican-tanto-tiempo-redes-sociales/#:~:text=La%20encuesta%20ha%20indicado%20que,ganas%20de%20aumentar%20esa%20lista.&text=sin%20esas%20tecnolog%c3%adas%20el%20joven,en%20un%20os%20totalmente%20dependiente>
- Barquero, A. y Calderón, F. (2016). Influencia de las tecnologías en el desarrollo adolescente y posibles desajustes. *Revista Cúpula*, 30(2), 11-25. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v30n2/arto2.pdf>
- Barros, S., Hernández, Y., Vanegas, O., Cedillo, M., Alvarado, H., y Cabrera, J. (2017). Adolescentes de básica superior con adicción a internet y redes sociales y relaciones interpersonales. *Revista Electrónica de Psicología Iztalaca*, 20(3) 42-68. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi173d.pdf>
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 1-3. <http://www.revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/1703/455>
- Escourido, M., Fernández, V. y Prado, J. (2019). Internalization of Negative Self-Image of the City. *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, pp. 1960-1964.
- Castro, A. y de la Villa, M. (2017). Uso problemático de redes sociales 2.0 en nativos digitales: análisis bibliográfico. *Health and Addictions / Salud y drogas*, 17(1), 73-85. <https://ojs.haaj.org/?journal=haaj&page=article&op=view&path%5B%5D=284>
- Chalco, K., Rodríguez, S., y Jaimes, J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(1), 9-15. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i1.542>
- Chimbana, J. (2020). *Acción a las redes sociales y su influencia en el aslamiento social en adolescentes* [Tesis de Psicología Clínica, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31556/1/CHIMBANA%20VILLA%20JENNY%20ESTEFANIA.pdf>
- Cifuentes, L. (2016). *Autoimagen e Inteligencia Emocional* [Tesis de Psicología Clínica, Universidad Rafael Landívar, campus Quetzaltenango]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Cifuentes-Luz.pdf>
- Colás, P., González, T., y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Revista Científica de Comunicación y Educación Comunicar*, (40), 15-23. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- De Déu, J. (2021). Los riesgos de las redes sociales en la salud mental de los adolescentes. *Sant Joan de Déu*. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/riesgos-redes-sociales-salud-mental-adolescentes#:~:text=Uno%20de%20cada%20seis%20j%C3%B3venes,sus%20sentimientos%20de%20ansiedad%20empeoren>
- Del Barrio, A. y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 571-576. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785056>

- De los Reyes V., Jaureguizar, J., Bernaras, E., y Redondo, I. (2021). Violencia de control en las redes sociales y en el móvil en jóvenes universitarios. *Aloma*, 39(1), 27-35. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.1.27-35>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2013). *Metodología Encuesta de Cultura Política*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/fichas/Cultura_Politica.pdf
- Escurra, M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit*. 20(1) 73-91. http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_20_1_construccion-y-validacion-del-cuestionario-de-adiccion-a-redes-sociales-ars.pdf
- Fernández, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud mental*. 36(6), 521-527. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2013.063>
- Gama, S., Cardoso, L., Montenegro, E. y Carvalho, M. (2021). Comparação entre autoimagem e índice de massa corporal entre crianças residentes em favela do Rio de Janeiro, 2012. *Epidemiol Serv Saude*, 30(1). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742021000100004>
- García, A. y Puerta, D. (2020). Relación entre el uso adictivo de *Facebook* y el autoconcepto en estudiantes colombianos. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 27-44. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a3>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Guevara, M., Pacheco, L., Velarde, L., Ruiz, K., Cárdenas, V., y Gutiérrez, J. (2021). Apoyo en redes sociales y factores de riesgo de sobrepeso y obesidad en adolescentes. *Enfermería Clínica*, 31(3), 148-155. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.11.007>
- Gómez, K., y Marín, J. (2017). *Impacto que generan las redes sociales en la conducta del adolescente y en sus relaciones interpersonales en Iberoamérica los últimos 10 años*. [Tesis de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://otech.uaeh.edu.mx/site/cdn/assets/Microsites/iot/docs/Impacto.pdf>
- Griffiths, M. (2000). Internet addiction - time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8(5), 413-418. <https://doi.org/10.3109/16066350009005587>
- Grupo Ambez@r (2020). Recursos para la atención a la diversidad – Materiales para la práctica orientadora. *Cuestionario de Autoimagen*. http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/01022016/84/es-an_2016020114_9135612/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario_Autoimagen.pdf
- Gutiérrez, F., & Gutiérrez, R. (2021). Association addictive behavior to social networks high school students: a study in México. *Gaceta Médica de Caracas*, 129(Supl 1), S30-S35. <https://doi.org/10.47307/GMC.2021.129.s1.5>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de investigación, sexta edición*. McGraw- Hill, Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Revista Reflexiones*, 91(2), 121-128. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/1513/1521>
- Infocop. (2018). *Las redes sociales son un factor de riesgo para la autoestima de los más jóvenes*. Consejo General de la Psicología de España. https://www.infocop.es/view_article.asp?id=7461
- Jara, M., Olivera, M., y Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología*, 7(2), 22-35. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>
- Jasso J., López, F., y Díaz, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3), 2832-2838. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.001>
- Kuss, D., & Griffiths, M. (2011). Online social networking and addiction: a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Ley 1090 de 2006 (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.383. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. <https://www.revistaen.es/index.php/aen/article/view/15882/15741>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., y Garcia, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Martin, J., Casas, J., Ortega, R., y Del Rey, R. (2021). Supervisión parental y víctimas de ciberbullying: influencia del uso de redes sociales y la extimidad online. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 161-168. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.005>
- Martín, M., Asensio, I., y Bueno, J. (2021). Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: análisis de perfiles para la intervención educativa. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 303-314. <https://doi.org/10.5209/rced.57189>
- Mendoza, H., Zambrano, K., y Alcívar, E. (2015). Influencia de las redes sociales en la identidad personal de los universitarios chonenses. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1) 75-84. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/39>
- Mesa, A. (2005). El doble estatus de la psicología cognitiva: como enfoque y como área de la investigación. *Revista IIPSI*, 8(1), 145-163. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4242>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2020). *Informe Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*.

- Molina, G., y Toledo, K. (2014). *Las redes sociales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes, estudio a realizarse en cuatro colegios de la ciudad de Cuenca con los alumnos de primer año de bachillerato* [Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3659/1/10335.PDF>
- Montiel, I., Carbonell, E., y Salom, M. (2011). Victimización infantil sexual online: online grooming, ciberabuso y ciberacoso sexual. *Delitos sexuales contra menores. Abordaje psicológico, jurídico y policial*, pp. 203-224.
- Muñiz, M., Callejas, J., y Povedano, A. (2020). La dependencia a las redes sociales virtuales y el clima escolar en la violencia de pareja en la adolescencia. *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 213-233. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5203>
- Muñoz, E. (s.f.). El papel de las redes sociales durante el covid-19, retos y oportunidades. *Universidad Piloto de Colombia*. <https://www.unipiloto.edu.co/el-papel-de-las-redes-sociales-durante-el-covid-19-retos-y-oportunidades/>
- Parra, D., y Onieva, C. (2021). Análisis del impacto de las redes sociales sobre el tráfico web de los cibermedios nativos digitales españoles. *Fonseca, Journal of Communication*, (22), 99-117. <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-22696>
- Patiño, L. (2020). *Revisión sistemática de literatura: la influencia de las redes sociales sobre las relaciones interpersonales en los adolescentes* [Tesis de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16550/1/2020_redes_sociales_adolescentes.pdf
- Resolución 8430 de 1993 (1993, 4 de octubre). *Ministerio de Salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Prats, M., Torres, A., Oberst, U., y Carbonell, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la adolescencia: descripción de un estudio piloto. *Revista de Medios y Educación*, (52), 111-124. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.o8>
- Rodríguez, A. y Fernández, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 131-140. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.13>
- Rodríguez, L. (2017). El Adolescente en su entorno: familia, amigos, escuela y medio. *Pediatría Integral*, XXI(4), 261-269. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/el-adolescente-y-su-entorno-familia-amigos-escuela-y-medios/>
- Roncancio, M., y Mattos, E. (2019). “El self imaginando-se”. Más allá de la autoimagen de niños y adolescentes. *Estudios de Psicología*, 40(1), 171-185. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1565028>
- Sabater, M. y Montes, F. (2018). *Influencia de las redes sociales en los trastornos de la conducta alimentaria: revisión de la literatura* [Tesis de Enfermería, Escola Universitària d’Infermeria Gimbernat]. <https://eugdspace.eug.es/handle/20.500.13002/508>

- Siles, I. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. *Revista de Ciencias Sociales*, II(108), 55-69. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310805.pdf>
- Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 15(3). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es>
- Stringham, O., Toomes, A., Kanishka, A., Mitchell, L., Heinrich, S., Ross, J., y Cassey, P. (2021). A guide to using the internet to monitor and quantify the wildlife trade. *Conservation Biology*, 35(4), 1130-1139. <https://doi.org/10.1111/cobi.13675>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Revista semestre económico*, 4(7), 1-14. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1410/1542>
- Tamayo, W., García, F., Quijano, N., Corrales, A., y Moo, J. (2012). Redes sociales en internet, patrones de sueño y depresión. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 427-436. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159005.pdf>



Título: *Sol*.
Autor: Nahúm.
Técnica: Monotipo sobre papel algodón.
Año: 2017.

Estudio de pertinencia educativa en la carrera de Psicología en Jalisco, México¹

Study of educational relevance in the career of Psychology in Jalisco, Mexico

Autores:

Magdiel Gómez Muñiz²
<https://orcid.org/0000-0002-1527-5942>

Luis Rodrigo Díaz Thomé Yániz³
<https://orcid.org/0000-0002-1527-5942>

Recibido: 16/09/2021

Aprobado: 15/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1132>

Resumen:

La pertinencia educativa se focaliza en la vinculación del mercado con el perfil de egreso para producir sinergias de inserción laboral una vez concluida la formación profesional. La dualidad de variables posibilita dimensionar las evidencias constitutivas del aprendizaje y la cuidadosa descripción fenomenológica de las diferentes competencias adquiridas, priorizando la configuración de atmósferas de pensamiento relacionadas con la noción de campos orgánicos para la modificación de ecosistemas del trabajo. Esta investigación es de corte cuali-cuantitativa, en la cual se suman tres núcleos de análisis: egresados, empleadores de egresados y académicos, y se aborda el tema de la pertinencia en el mercado desde el programa educativo (currículo). Se concluye visibilizando la falta de información técnica, metodológica y teórica que requiere mayor rigor, frecuencia y consistencia dentro del campo de las Instituciones de Educación Superior (IES).

¹ Artículo de investigación.

² Doctor en Educación, Centro Universitario de Posgrados del Occidente; Magíster en Filosofía Política, Universidad de Guadalajara; Licenciado en Estudios Políticos y Gobierno, Universidad de Guadalajara; Diplomado en Análisis Político y Campañas Electorales, Universidad Nacional Autónoma de México. magdiel.gomez@redudg.udg.mx

³ Magíster en Desarrollo y Dirección de la Innovación, Universidad de Guadalajara; Especialista en Investigación Cuantitativa; Especialista en Diseño de Programa de Seguimiento a Egresados; Licenciatura en Asuntos Internacionales, Universidad de Guadalajara. rodrigo.diaz@udgvirtual.udg.mx

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: competencia, disciplina, pertinencia, programa educativo, psicología.

Abstract:

Educational relevance is focused on linking the market with the graduate profile, in order to produce synergies of labor insertion once the professional training is completed. The duality of variables makes it possible to dimension the constitutive evidences of learning and the careful phenomenological description of the different competences acquired, prioritizing the configuration of thought atmospheres impregnated with the notion of organic fields for the modification of work ecosystems. This is

qualitative-quantitative research, where three nuclei of analysis are added: the graduates, employers of graduates and teachers, where the issue of relevance in the market is addressed from the educational program (curriculum). The conclusion is that there is a lack of technical, methodological and theoretical information with greater rigor, frequency and consistency within the field of the Higher Education Institutions (HEI).

Keywords: competence, discipline, relevance, educational program, psychology.

Introducción

El fenómeno educativo implica una cierta transmisión de costumbres, hábitos, conocimientos, valores y normas a lo largo de una generación a otra.
(Gutiérrez, 1976, p. 17).

La Psicología enfrenta una serie de desafíos que obliga a las Instituciones de Educación Superior (IES) a replantear el perfil de egreso de un estudiante que se debe reinventar en un mundo cada vez más cambiante. La velocidad con la que se transforman los mercados modifica la lógica entre empleado-empleador, lo cual lleva a innovar las ofertas educativas con la pertinencia que se demanda. Esto no quiere decir que se tenga que adecuar un Programa Educativo (PE) por el simple hecho de innovar, debido a que se requiere seguir un proceso metódico e implementar los elementos pertinentes que, hoy por hoy, son requeridos.

La pertinencia educativa determina el papel de la educación en el entorno en el que se debe insertar el egresado al momento de finalizar los estudios. Es muy frecuente que se produzcan alianzas entre mercado, gobierno, IES y comunidad estudiantil para generar sincronías y justificar la necesidad de evaluar permanentemente el PE. De lo que se trata no es de sobrepoblar el mercado con mano de obra especializada o con egresados, sino de ser pertinentes socialmente. Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) establece en *La Educación Superior en el Siglo XXI* (2000) que:

[...] la pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en los mismos con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional (ANUIES, 2000, como se citó en Carrizo *et al.*, 2020, p. 37).

En este sentido, la pertinencia educativa debe centrarse en dos aspectos: primero, las áreas de conocimiento en la educación; segundo, los contenidos de los planes educativos. Este conjunto de propuestas se debe orientar a la investigación y vinculación de la formación educativa, de la identidad y de la globalización del mercado.

El presente artículo se deriva de los trabajos de investigación realizados por el Cuerpo Académico 562: Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional de la Universidad de Guadalajara (UDG), el cual pretende visibilizar los desafíos que enfrenta la Psicología como disciplina en México y en el ecosistema social del Estado de Jalisco, en específico, respecto a la posibilidad de inserción del perfil de egreso y la pertinencia del mercado.

La conveniencia de esta investigación se establece desde las necesidades de incursionar en el mercado laboral, bajo un criterio que se denominó como “economicista”, según el cual, la pertinencia de las carreras universitarias se determina a partir de la relación (dialéctica) educación-empleo, teniendo en cuenta el número de aspirantes, titulados, índice de empleabilidad, inserción laboral de los egresados, entre otras variables. La visión “filosófica” de la pertinencia (que en este artículo se deja de lado) se define como la finalidad de la educación de generar conocimiento que aporte al desarrollo social, sin importar la cantidad de estudiantes. Desde esta visión, mientras se genere conocimiento con impacto social, todo es pertinente.

En la realización de la investigación cuali-cuantitativa se contemplaron tres (3) núcleos de análisis: egresados, empleadores de egresados y académicos; núcleos que permitieron abordar la pertinencia del PE en el mercado desde el análisis del currículo, teniendo en cuenta las competencias que exige la época contemporánea.

En esta investigación se formularon interrogantes acerca de la forma en cómo las instituciones, los agentes y el mercado observan los vacíos de conocimiento de los profesionales de la Psicología. Dado lo anterior, poder extraer información que permita una comprensión objetiva de la inserción laboral y de las competencias con las que llegan los egresados son el eje rector del análisis que se propone.

En este sentido, en el presente artículo se busca identificar las brechas entre lo que esperan los empleadores y las competencias que se imparten en los PE. Con estos resultados y desde una visión crítica-propositiva se tienen en cuenta los elementos necesarios para modificar el contenido curricular del PE de Psicología.

A diferencia de otras organizaciones, las IES enfrentan cambios promovidos por distintas variables que propician la innovación desde la perspectiva disciplinar psicológica, hasta la multiplicación de su relevancia a partir de las competencias. La delimitación completa tiende a ser difusa, y más cuando los empleadores del

mercado descubren inconsistencias al momento de seleccionar perfiles con una serie de estructuras desvinculadas a las líneas de investigación, al campo de la praxis de lo cotidiano y a un proceso de identificación y resolución de problemas que, obligadamente relacionan a un egresado de Psicología con el campo laboral donde se desarrolla.

Según Cordera y Lomelí (2006) las IES son capaces de “pedagogizar” los saberes obtenidos del entorno (laboral en este caso), que implica la transformación de estos saberes a saberes académicos y su integración al currículo, puesto que es importante repensar la formación profesional creando perfiles de egreso más flexibles, que demuestren capacidad de adaptación a los drásticos cambios que el mercado laboral presenta en el corto plazo, complementados con una amplia oferta, también flexible de programas de educación continua (Cordera y Lomelí, 2006, como se citó en Román *et al.*, 2014a, p. 1022).

Para lograr más precisión en la afirmación anterior, se debe dar un peso ponderado a la relación entre teoría y práctica al interior de las IES para vincular estrechamente la docencia, la investigación y la difusión; tríada que constituye su función académica desde una lógica de desarrollo de competencias para el impacto de los diferentes sectores productivos del Estado.

Es obvio suponer que los objetivos de formación y capacitación en educación, los programas académicos, los procesos de vinculación social e institucional y, en suma, los perfiles profesionales de egreso están en sintonía con este tipo de posicionamiento ético y que si bien las capacidades institucionales no son un fin educativo en sí mismo constituyen medios sumamente importantes para hacer viable el porqué y para qué de la educación (Camarena y Velarde, 2009, p. 110).

En este sentido, es recurrente el hecho de que diferentes casas consultoras impulsen estudios relacionados con la función social, la calidad, la pertinencia y la eficacia de los planes y programas de estudio, así como la identificación de las causas de la deserción escolar y los nuevos cambios institucionales-curriculares para obtener la mayor congruencia entre el perfil de ingreso y egreso con las expectativas del Estado y hacer coincidir los paradigmas conceptuales y metodológicos para la producción sociocultural de las comunidades determinadas.

Sin embargo, para fundamentar estas afirmaciones, se reconoce, desde las prácticas institucionales, que es indispensable establecer un soporte teórico-metodológico que permita construir las evidencias necesarias para mostrar los problemas epistemológicos por los que atraviesa el egresado de la carrera de Psicología y su relación con los empleadores; sobre todo, en lo relacionado con las actividades académicas que llevan inmersas la responsabilidad de generar el conocimiento pertinente para la definición

de políticas y que, en condiciones estandarizadas, puedan conformar comunidades de masa crítica, con el fin de lograr incidir en la consolidación del marco teórico disciplinar. La pertinencia educativa para Martuscelli y Martínez (2002) se refiere “al grado de correspondencia que debe existir con las necesidades sociales e individuales” (como se citó en Hernández y Rodríguez, 2015, p. 35).

Lo anterior implica que para mostrar el estatus epistémico en el que se encuentra esta relación binomial entre mercado y egresado, es necesaria una metodología de investigación cuali-cuantitativa que permita mostrar la revisión sistemática de las producciones socioculturales, la inserción laboral, el análisis de la práctica, los procesos comparativos para explicar causas y ofrecer posibles soluciones a un egresado que pueda disponer de su capacidad intelectual y superar las limitaciones parcialmente establecidas por los contextos sociopolíticos, principalmente de las ciencias sociales.

Metodología

El abordaje de la investigación parte de un estudio cuali-cuantitativo de pertinencia del PE de Psicología en las IES de la ciudad de Guadalajara en Jalisco, México; estudio que se llevó a cabo durante el año 2020. La investigación se realizó a partir de la implementación de talleres cualitativos, talleres cualitativos de contraste y de la aplicación de un cuestionario de evaluación (instrumento cuantitativo).

Los talleres cualitativos estuvieron integrados por informantes con el mismo perfil (egresados, empleadores y académicos); en este tipo de espacios se generó una interacción en la que se obtuvo información con la cual se pudo conocer y entender, de manera profunda, las actitudes, necesidades, intereses y motivaciones de formación en la actualidad. En segundo lugar, los talleres cualitativos de contraste estuvieron integrados por egresados y empleadores; este tipo de estrategia tuvo como propósito lograr la interacción de los dos grupos de informantes para que llegaran a conclusiones comunes. Para llevar a cabo la fase cualitativa se utilizaron dos (2) cámaras de tipo Gesell. En tercer lugar, a todos los participantes se les aplicó un cuestionario de evaluación para tener una medida de las competencias genéricas.

Para obtener los datos necesarios se recurrió a tres grupos distintos de informantes: cuatro (4) egresados de los últimos cinco (5) años, cuatro (4) empleadores de los egresados de los últimos cinco (5) años y once (11) académicos del programa educativo. Para conformar estos grupos se extendió una invitación general y abierta a todos los egresados del PE de los últimos cinco (5) años, a los empleadores y a los académicos para que participaran; logrando con ello que todos tuvieran la misma posibilidad de colaborar (principio de aleatoriedad). Es importante tener en cuenta que todos los participantes intervinieron de manera voluntaria.

Se abordaron los siguientes tres (3) fases para la modificación de los PE:

- Fase 1: Diagnóstico: necesidades sociales, congruencia del PE con la planeación educativa e impacto del PE.
- Fase 2: Diseño y estructura curricular: principios pedagógicos del aprendizaje, competencia curricular, orientación del programa, sistema de docencia, perfil de egreso e ingreso, perfil del docente, cuerpos académicos, plan de estudios, programas de estudios, requisitos académicos de admisión e ingreso, requisitos académicos de egreso y titulación, seguimiento de la trayectoria académica, sistema integral de evaluación.
- Fase III: Operación del PE: población estudiantil a atender, recursos humanos, infraestructura, material, equipo, bibliografía y repositorios institucionales.

El tamaño del área de oportunidad (ao) en el PE de Psicología se calculó de la siguiente manera:

- $ao = (NE, FP, FA)$.
NE = competencia no enseñada.
FP = competencia sin profundización.
FA = competencia susceptible de actualización.
- ao es un valor negativo = tamaño porcentual del área de oportunidad detectada.
Por lo tanto, la pertinencia del PE = $100\% + ao$.
- Entre más área de oportunidad se detecte, menor será el grado de pertinencia del PE.

En la investigación se identificaron además cuatro (4) unidades de análisis empíricas: características académicas, sistemas de clasificación, teorías psicológicas, objetivos y paradigmas inherentes a las IES que hacen parte fundamental de su razón de ser ontológica.

Cabe afirmar que la metodología elegida obligó a asumir una postura crítica y rigurosa en la cual la práctica se vinculara con la teoría, con el conocimiento y con la disciplina que soporta posturas epistemológicas para evidenciar las posibles incongruencias entre lo que se dice y lo que se realiza en el contexto del utilitarismo, la psicología social y las relaciones humanas.

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación arrojaron tres (3) categorías de saberes, según la necesidad de actualización del PE de Psicología: competencias no enseñadas, competencias sin profundización y competencias susceptibles de actualizarse.

Las competencias no enseñadas son aquellas que el egresado no posee debido a que la IES no las desarrolló; se les dio un peso relativo de -1%, en el que el 0,25% corresponde a egresados, 0,25% a empleadores, 0,25% de contraste y 0,25% a los académicos. En segundo lugar, las competencias sin profundización son aquellas que el estudiante evidencia de manera superficial, pero que son necesarias en el mundo laboral; se les otorgó un peso relativo de 0,80%, en el que el 0,20% corresponde a egresados, 0,20% a empleadores, 0,20% de contraste y 0,20% a los académicos. En tercer lugar, las competencias susceptibles de actualizarse son aquellas que sí se enseñan a profundidad, pero ya existen nuevas formas, teorías o tecnologías para abordarlas; se les proporcionó un peso relativo de 0,60%, en el que el 0,15% corresponde a egresados, 0,15% a empleadores, 0,15% de contraste y 0,15% a los académicos.

En la Tabla 1 se indica la interpretación de los pesos relativos de las competencias en una escala de -1 a 0: -1 significa que la competencia está lejos de estar en el punto ideal y, por ende, es necesario realizar acciones para mejorarla; 0 expresa que la competencia está en su punto óptimo.

Tabla 1

Interpretación de los pesos relativos de las competencias

Peso relativo	Interpretación
No necesita modificación	0,00%
Modificación leve	De -0,01 a -0,25%
Modificación moderada	De -0,26 a -0,50%
Modificación alta	De -0,51 a -0,75%
Modificación total	De -0,76 a -1,00%

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra los resultados de las competencias no enseñadas, entre las que destacan: expresión oral y escrita, gestión de proyectos, razonamiento crítico y, no menos importante, el bajo conocimiento de su área de estudios. Asimismo, se evidenció que el emprendedurismo también hace falta. En este apartado, los egresados fueron quienes efectuaron los mayores aportes de este tipo de competencias.

Tabla 2*Pesos relativos y competencias no enseñadas*

Competencias no enseñadas	Egresados	Empleadores	Egresados y empleadores	Académicos	Total
Capacitación a partir de congresos, seminarios y talleres	-0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,25%
Compromiso ético	-0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,25%
Conocimiento del campo laboral	-0,25%	0,00%	0,00%	-0,25%	-0,50%
Emprendedurismo	-0,25%	-0,25%	0,00%	0,00%	-0,50%
Expresión oral y escrita	-0,25%	-0,25%	-0,25%	-0,25%	-1,00%
Fortalecimiento de la identidad profesional	0,00%	-0,25%	0,00%	-0,25%	-0,50%
Gestión de proyectos	-0,25%	-0,25%	0,00%	0,00%	-0,50%
Idiomas	-0,25%	-0,25%	0,00%	0,00%	-0,50%
Implicaciones de la legalidad / normatividad	-0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,25%
Negociación / networking	-0,25%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,25%
Razonamiento crítico	0,00%	0,00%	0,00%	-0,25%	-0,50%
Total	-2,25%	-1,50%	-0,25%	-1,00%	-5,00%

Nota. Elaboración propia.

La Tabla 3 da cuenta de los resultados de las competencias sin profundización; competencias en las que se evidenció una incidencia del -0,80% en aquellas que son muy específicas. Este resultado se presenta por el bajo conocimiento del tipo de competencias que se requieren por parte de la población estudiada. Las vinculaciones de las prácticas profesionales con el campo laboral presentan una evaluación ponderada de -0,60%. Los académicos, en general, tienen una percepción mayor de que existen competencias sin profundizar.

Tabla 3

Pesos relativos y competencias sin profundización

Competencias sin profundización	Egresados	Empleadores	Egresados + empleadores	Académicos	Total
Aprendizaje autónomo	0,00%	-0,20%	0,00%	0.00%	-0,20%
Atención a materias especializantes	-0,20%	-0,20%	-0,20%	-0.20%	-0,80%
Comunicación	0,00%	-0,20%	0,00%	0.00%	-0,20%
Fortalecimiento de las materias básicas	-0,20%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,40%
Inteligencia emocional	0,00%	-0,20%	0,00%	0.00%	-0,20%
Investigación	-0,20%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,20%
Perfil docente	0,00%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,20%
Problematización	0,00%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,20%
Resiliencia	0,00%	-0,20%	0,00%	0.00%	-0,20%
Resolución de problemas	0,00%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,20%
Toma de decisión	-0,20%	-0,20%	0,00%	0.00%	-0,40%
Trabajo en equipo	0,00%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,20%
Tutorías	0,00%	0,00%	0,00%	-0.20%	-0,20%
Vinculaciones prácticas profesionales-campo laboral	0,20%	-0,20%	0,00%	-0.20%	-0,60%
Total	-1,00%	-1,40%	-0,20%	-1,80%	-4,40%

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede entrever también que, el 50% de los egresados al buscar un empleo sufre por la falta de experiencia laboral, mientras que el otro 50% padece por la falta de conocimientos específicos.

Además, dentro de la investigación se demostró que el 75% de los egresados está satisfecho con la formación que recibió en el programa, mientras que el otro 25% está medianamente satisfecho.

El 50% de los egresados trabaja tiempo completo en cargos que se relacionan con su carrera, otro 25% labora medio tiempo en puestos que no tienen que ver con su formación, y el último 25% tiene un trabajo eventual relacionado con el programa académico. Para esto, según Román *et al.* (2014b):

Un estudio de egresados constituye una herramienta importante para analizar:

- Los caminos que siguen los nuevos profesionales,
- si se incorporan a las empresas productivas y de servicios,
- si dentro de ellas se estancan en los puestos bajos o intermedios, o bien,
- si, gracias a su formación, pueden acceder progresiva y rápidamente a posiciones complejas,
- si, con creatividad y capacidad de identificar problemas y oportunidades, son capaces de encontrar vetas de desarrollo que les permitan generar nuevas alternativas para su propia subsistencia primero, y para ampliar la demanda de trabajo después,
- si la formación recibida en la institución donde cursaron sus estudios superiores les permite desenvolverse en el área del conocimiento que determinó su vocación, o bien,
- si han requerido prácticamente volver a formarse para desempeñar adecuadamente las actividades profesionales (p. 1032).

La Tabla 4 muestra los resultados de las competencias susceptibles de actualizarse en los que se denota la necesidad de integrar la teoría y la práctica con un 0,45%. En la evaluación de este tipo de competencias, los egresados son los que manifestaron que hay competencias que falta actualizar.

Tabla 4

Pesos relativos y competencias susceptibles de actualizarse

Competencias susceptibles de actualizarse	Egresados	Empleadores	Egresados + empleadores	Académicos	Total
Capacitación docente	-0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,15%
Didáctica docente	-0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,15%
Duración de la carrera	-0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,15%
Equilibrio teórico-práctico	-0,15%	-0,15%	-0,15%	0,00%	-0,45%
Relevancia curricular	0,00%	0,00%	-0,15%	-0,15%	-0,30%
Respeto al plan de estudios	-0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	-0,15%
Total	-0,75%	-0,15%	-0,30%	-0,15%	-0,35%

Nota. Elaboración propia.

Según las propuestas de los egresados, empleadores y académicos, se establecieron las siguientes diez (10) competencias específicas, las cuales podrían facilitar la inclusión de los profesionales de la Psicología en el mercado laboral:

1. Aplicabilidad de los conocimientos teóricos;
2. Resolución de problemas;
3. Adaptabilidad tecnológica;
4. Integración y trabajo en equipo;
5. Dominio de otro idioma;
6. Manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC);
7. Manejo de instrumentos y equipos;
8. Adaptación multicultural;
9. Conocimientos prácticos y teóricos en áreas básicas;
10. Conocimientos prácticos y teóricos aplicados en su campo profesional (Comunicación personal, 2020).

A partir de lo expuesto, también se evaluaron diez (10) competencias transversales y diecisiete (17) competencias genéricas desde la perspectiva de los egresados:

Competencias transversales-egresados: 1. Comunicación verbal y escrita; 2. Capacidad creativa y resolución de problemas; 3. Cultura general; 4. Manejo de fuentes de información; 5. Liderazgo; 6. Trabajo en equipo; 7. Emprendedurismo y TIC; 8. Competencias específicas; 9. Prácticas/trabajo de campo; 10. Conocimientos científicos y humanistas.

Competencias genéricas-egresados: 1. Habilidades para trabajar en equipo; 2. Habilidades de organización, gestión y manejo de grupo; 3. Actitud, interés, entusiasmo; 4. Criterios generales de distintas perspectivas; 5. Habilidad para acceder/utilizar información relevante; 6. Habilidades comunicativas e informáticas; 7. Habilidades para el uso apropiado de un equipo; 8. Habilidad y conocimientos de tecnologías específicas; 9. Habilidades para búsqueda de información; 10. Habilidad para trabajar bajo presión; 11. Innovación; 12. Aprendizajes; 13. Distribución de tiempo; 14. Actitud pro-activa; 15. Actitud positiva; 16. Aprendizaje formal; 17. Desarrollo de equipos (Comunicación personal, 2020).

Evaluando los aspectos a considerar para modificar el PE desde la perspectiva de los empleadores, se pueden visibilizar las siguientes competencias:

1. Actualizar los contenidos teóricos;
2. Actualizar los contenidos técnicos/prácticos;
3. Actualizar los contenidos de la formación básica común;
4. Actualizar los contenidos de la formación especializante selectiva;
5. Actualizar los contenidos de formación optativa abierta;
6. Reducción del número de materias teóricas;
7. Enfatizar aspectos prácticos de las asignaturas;
8. Enriquecer los contenidos con conferencias, talleres, seminarios, congresos;
9. Incorporación de materias relacionadas con el emprendedurismo, liderazgo, generación de empresas, autogestión (Comunicación personal, 2020).

En la Tabla 5 se cuantifica el tamaño del déficit que tiene el PE para llegar a ser totalmente pertinente; es decir, que tenga el 100% de las competencias cubiertas. El tamaño del área de oportunidad (ao) en la carrera de Psicología es de -10,75%, resultado que está compuesto por un -5,00% de competencias no enseñadas (equivale a un -46,51% del ao). Las competencias en las que falta profundizar equivalen a un -4,40% (-40,93% del ao). Finalmente, las competencias que es necesario actualizar es el -1,35% (-12,56% del ao).

Tabla 5
Tamaño del área de oportunidad (ao)

Ideal	Déficit de competencias. Tamaño del ao detectada		Porcentaje de competencias con las que egresan los estudiantes del PE
100%	-10,75%		89,25%
↓			
	Porcentaje de las competencias no enseñadas	Porcentaje de las competencias sin profundización	Porcentaje de las competencias susceptibles de actualizarse
	-5,00%	-4,40%	-1,35%
↓			
	Porcentaje del ao de las competencias no enseñadas	Porcentaje del ao de las competencias sin profundización	Porcentaje del ao de las competencias susceptibles de actualizarse
	-46,51%	-40,93%	-12,56%

Nota. Elaboración propia.

Para finalizar, en la Tabla 6 se expone el área de oportunidad detectada dentro de las competencias no enseñadas, sin profundización y susceptibles de actualizarse.

Tabla 6

Detección del área de oportunidad (ao)

Tipo de competencia	Egresados	Empleadores	Egresados + empleadores	Académicos	Total
Competencias no enseñadas	-2,25%	-1,50%	-0,25%	-1,00%	-5,00%
Competencias sin profundización	-1,00%	-1,40%	-0,20%	-1,80%	-4,40%
Competencias susceptibles de actualizarse	-0,75%	-0,15%	-0,30%	-0,15%	-1,35%
Total	-4,00%	-3,05%	-0,75%	-2,95%	-10,75%

↓

	Porcentaje del ao de los egresados	Porcentaje del ao de los empleadores	Porcentaje del ao de los egresados + empleadores	Porcentaje del ao de los académicos	Total
	-37,21%	-28,37%	-6,98%	-27,44%	-100%

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

La mayor parte de las IES encuestadas visibilizan un esfuerzo por manifestar su capacidad para formar en competencias blandas y duras, según las necesidades de los profesionales de la Psicología, y por responder a las políticas laborales vigentes. En esta formación se tienen en cuenta las estrategias y proyectos que articulan egresados y empleadores. Asimismo, se considera la gestión del tiempo que facilita la inclusión de los profesionales en las estructuras organizacionales de los diferentes subsistemas políticos.

Es relevante señalar que, la ubicación idónea de los espacios para mantener una relación equilibrada entre comunidad universitaria y mercado, demuestra que no existen criterios homogéneos para la nominación, ni mucho menos para la función responsable de obtención de trabajos.

Se debe señalar que la información recolectada solo es parte de la identificación de las actividades de investigación del Cuerpo Académico 562: Educación, Políticas Públicas y Desarrollo Regional de la UDG, para poder realizar un análisis crítico sobre la pertinencia de la educación superior y los impactos en la nueva forma de inserción laboral.

Hoy por hoy, la realidad de la contingencia sanitaria ocasionada por el coronavirus SARS-Cov-2 ha llevado a las IES a replantear los objetivos de la práctica educativa desde la virtualidad; las TIC condujeron a distintos procesos de planeación para convertir la actividad académica en un campo de las no fronteras, al relacionar modelos laborales y sus contextos bajo propuestas críticas, en los cuales la disciplina psicológica puede aportar información técnica, metodológica y teórica con mayor rigor, frecuencia y consistencia.

Para finalizar, se debe señalar que, los resultados presentados, arrojan una clara distancia entre la utopía y la idealización de la Psicología como un corpus del conocimiento que contribuye a evidenciar que no se ha logrado constituir metodologías que impacten de manera directa a una satisfacción entre cliente y servicio; las reflexiones en torno a la práctica de la Psicología, por las razones ya expresadas a lo largo del artículo para su interpretación, deben llevar a la autocrítica en los procesos de toma de decisiones de las IES en occidente. En estos grupos de trabajo focalizados se lograron recuperar descripciones de procesos y teorías específicas para el análisis institucional y los campos de la gestión por el gobierno, el mercado, la pertinencia y la relevancia social.

La interpretación de los datos y de otros materiales también visibiliza que el egreso está disociado del mercado. Se requiere que las IES actúen con mayor prontitud para que en la formación de los cuatro (4) años del PE de Psicología, los egresados no se vean rebasados por el mercado laboral que cambia de manera vertiginosa, descontextualiza la práctica formal impuesta por el Estado y, en consecuencia, ralentiza la participación de los profesionistas, según las necesidades sociales en un tiempo determinado.

Referencias

- Camarena, B. y Velarde, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué? *Estudios sociales*, 17, 105-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v17nspe/v17nspea5.pdf>
- Carrizo, B., Abet, J. y Soro R. (2020). Programas educativos virtuales: propuesta para elaborar estudios de pertinencia. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 4(1), 35-43. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/39/30/>
- Gutiérrez, R. (1976). *Introducción a la didáctica*. (1ª ed.). Esfinge Grupo Editorial.
- Hernández, J. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 33-51. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.6>
- Román, J., Franco, R., y Gordillo, Á. (2014a). Caracterización de egresados, rasgos que identifican a estudiantes de tres cohortes de la FCA, CI de la UNACH. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 9(2), 1030-1038. <https://www.theibfr.com/wp-content/uploads/2016/06/ISSN-1941-9589-V9-N2-2014-1.pdf>
- Román, J., Franco, R., y Gordillo, Á. (2014b). Pertinencia educativa, elementos para su evaluación a partir de la incursión laboral de egresados. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 9(2), 1019-1029. <https://www.theibfr.com/wp-content/uploads/2016/06/ISSN-1941-9589-V9-N2-2014-1.pdf>



Título: *Crucifixión*.
Autor: Claudio Cué Cantú.
Técnica: monotipo sobre papel algodón.
Año: 2017.

Los agentes de la investigación educativa (2012-2021) en Querétaro, México¹

The agents of educational research (2012-2021) in Querétaro, Mexico

Autora:

Rocío Adela Andrade Cázares²
<https://orcid.org/0000-0002-3966-9882>

Recibido: 17/09/2021

Aprobado: 15/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1134>

Resumen:

El presente artículo presenta las características de setenta y dos (72) agentes investigadores, como parte del diagnóstico de investigación educativa (2012-2021) en el Estado de Querétaro, México. Este análisis hace parte de un megaproyecto nacional liderado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el que participaron dieciocho (18) estados de la República mexicana, desde el área temática 03 “Investigación de la investigación educativa”. Se utilizó una metodología exploratoria-descriptiva y como instrumentos base para la recolección de datos se aplicaron dos (2) cuestionarios en línea: uno a los agentes investigadores y otro a los jefes de posgrado o directores de investigación de las Instituciones de Educación Superior. Los resultados apuntan a identificar quiénes son y a describir las características generales de los agentes investigadores en el Estado de Querétaro.

¹ Artículo de investigación.

² Doctora en Educación, Universidad de Guadalajara (UDG); Maestra en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); Licenciada en Pedagogía, Universidad Veracruzana (UV). Docente-investigadora de la Facultad de Psicología de la UAQ. Docente en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE), Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa (DITE-UAQ) y Doctorado en Educación Multimodal (DEM-UAQ). Colaboradora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE-UAQ). Asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE), de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Coordinadora de la subárea de Formación de Investigadores de la REDMIE. rocio.andrade@uaq.mx

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: agentes investigadores, diagnóstico, educación, formación de investigadores, México.

Abstract:

This article presents the characteristics of seventy-two (72) research agents, as part of the diagnosis of educational research (2012-2021) in the State of Querétaro, Mexico. This analysis is part of a national megaproject led by the Mexican Council for Educational Research (COMIE), in which eighteen (18) states of the Mexican Republic participated, from thematic area 03 “Research of

educational research”. An exploratory-descriptive methodology was used, and two (2) online questionnaires were applied as the basic instruments for data collection: one to the research agents and the other to the postgraduate heads or research directors of the Higher Education Institutions. The results aim to identify who they are and to describe the general characteristics of the agents-investigators in the State of Querétaro.

Keywords: research agents, diagnosis, education, investigator training, Mexico.

Introducción

Es la primera vez que formalmente se incluye el Estado de Conocimiento (EC) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el diagnóstico de investigación educativa (2012-2021³) en el Estado de Querétaro. Este análisis hace parte de un megaproyecto nacional en el que participaron dieciocho (18) estados de la República mexicana, desde el área temática 03 “Investigación de la investigación educativa”. Aunque Colina y Osorio (2003, 2004) y Sañudo *et al.* (2013) habían hecho alusión a los agentes queretanos de la investigación educativa en EC anteriores, los datos obtenidos se evaluaron en el contexto nacional; la información del Estado de Querétaro no fue la prioridad en los análisis efectuados (COMIE, s.f.).

El diagnóstico de investigación educativa en el Estado de Querétaro (2012-2021) incluye información que será útil para futuras indagaciones, ya que, en primer lugar, permite conocer cuáles son las características generales de los agentes de la investigación educativa que se desempeñan en el Estado: cuántos son, dónde se ubican, los perfiles profesionales, desde cuál disciplina están trabajando, entre otros datos. En segundo lugar, será de ayuda en la toma de decisiones sobre la oferta formativa que podría ofrecerse en el campo de la educación. En tercer lugar, facilitará la identificación de las comunidades científicas de cada Institución de Educación Superior (IES) del Estado y los aportes que están realizando; de tal suerte que podría considerarse integrar equipos interinstitucionales para abordar problemas específicos sobre educación, dado que la política nacional de investigación se está orientando a la conformación de grupos de trabajo inter y multidisciplinarios.

En el diagnóstico se consideró como agentes de la investigación educativa a todos aquellos que evidencian producciones científicas, tales como: artículos, conferencias, capítulos, libros, proyectos registrados, etcétera; que se distinguen

³ Debido a que el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el coronavirus SARS-Cov-2 se había convertido en pandemia, los análisis efectuados durante el 2020 y 2021 se realizaron vía remota dadas las condiciones de la contingencia sanitaria.

a sí mismos como investigadores educativos y que son reconocidos por sus colegas como tales. También se incluyeron los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) del Estado de Querétaro, independientemente del área del conocimiento a la cual se adscriban, debido a que la educación es un campo multidisciplinario.

Las preguntas de investigación a las cuales se va a dar respuesta en este artículo son las siguientes: ¿cuáles son las características que tienen los agentes de la investigación educativa en el Estado de Querétaro?, ¿cuántos y en qué IES se ubican los agentes de la investigación educativa en el Estado de Querétaro?

Antecedentes de la investigación educativa en el Estado de Querétaro

En el Estado de Querétaro, la investigación educativa se ha desarrollado principalmente en los programas de posgrados y en los centros de investigación que tienen como objeto la educación. En 1977 se creó la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); programa de posgrado que emprendió funciones en 1978 y que dentro de su planta académica inicial contó con profesores tales como: César Carrizales, Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán, Juan Carlos Geneyro y Azucena Rodríguez; maestros que formaron varias generaciones de investigadores educativos en el Estado (Andrade, 2020).

En 1976 se creó el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) en Querétaro, institución pública mexicana de educación, en los niveles de posgrado e investigación que, junto con otras doscientas cincuenta y cuatro (254) instituciones, conforman el Tecnológico Nacional de México (TecNM) (Secretaría de Educación Pública, s.f.). Para 1984 comienza actividades el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) de la UAQ; en 1999, al fusionarse la División de Posgrado con Investigación, se modifica la denominación al Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas (CIPE). En el 2016 surge el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) como resultado de la convocatoria de Fondos Mixtos (Fomix) emitida por el CONACyT en conjunto con el Gobierno del Estado de Querétaro (UAQ, s.f.).

De acuerdo con los datos del EC, “Los agentes de la investigación educativa en México” de Colina y Osorio (2003), los agentes de la investigación educativa reportados para el Estado de Querétaro entre 1992 y 2002 son solo cuatro (4) académicos adscritos al CIIDET. Estos mismos datos coinciden con los informados por los autores en *Los agentes de la investigación en México. Capitales y habitus* (2004). Los criterios de búsqueda e inclusión de dichos agentes fueron los siguientes:

- a) Ser miembro de alguna asociación perteneciente al campo en México, tales como: COMIE, Red de Investigadores sobre Educación Universitaria (RISEU) o laborar en centros de investigación educativa.

- b) Mostrar una investigación activa en el campo (publicar sus trabajos, formar parte de comités editoriales, desempeñar cargos directivos en el campo, intervenir activamente en congresos a través de conferencias magistrales, etcétera) (Colina y Osorio, 2003, pp. 98-99).

Cabe señalar que en el período analizado por Colina y Osorio (2003, 2004) había más personas en las distintas IES que realizaban labores de investigación educativa y que no fueron consideradas por no hacer parte de grupos científicos. Sin embargo, poco a poco dichas membresías han ido tomando mayor importancia con el pasar de los años; los investigadores las han ido adquiriendo ya que son valoradas en los sistemas de estímulos a la docencia y a la investigación.

En el EC “El agente investigador. Un acercamiento analítico” de Sañudo *et al.* (2013), el análisis de la información se realiza de acuerdo con los reportes del COMIE y el CONACyT de 2010. De los socios del COMIE del Estado de Querétaro se mencionan seis (6) miembros, de los cuales cuatro (4) son mujeres y dos (2) son hombres. Respecto a los datos del SNI se indican once (11) investigadores que pertenecen al área de educación, de los cuales siete (7) son mujeres y cuatro (4) son hombres. Estos datos ubicaron a Querétaro como uno de los estados de la República mexicana con menor cantidad de miembros en el SNI, situación similar a la de otros estados como: Oaxaca, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala y Yucatán.

Con base en las estimaciones del EC “Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001” de Chavoya y Weiss (2003), la cantidad de investigadores existentes en México es insuficiente para atender las necesidades educativas, teniendo en cuenta la matrícula total que se presenta en el sistema educativo mexicano. Para el año 2000 se contempló un crecimiento del número de investigadores con doctorado, dado que las políticas del SNI piden este requisito para ingresar y la cantidad de matrícula, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), refería un total de ochocientos cuarenta y ocho (848) estudiantes en doctorados en educación a comienzos del siglo XXI.

De acuerdo con Sañudo *et al.* (2013), el perfil y la trayectoria del agente investigador dependen tanto de su esfuerzo e interés personal, como del área de conocimiento en la que produce, en las redes científicas en las que interacciona con otros agentes y de la institución en la que labora. El trabajo de los agentes en la investigación educativa no tiene lugar al margen de la cultura en la que viven, ni de las circunstancias del momento histórico; de hecho, su acción tiene una incidencia directa en el medio educativo en el que se inserta.

Metodología

La metodología utilizada en la investigación es del tipo exploratoria-descriptiva (Hernández *et al.*, 2014). Se emplearon dos cuestionarios en línea: agentes de la investigación educativa y condiciones institucionales. Entre los meses de noviembre

de 2020 y febrero de 2021 se envió la invitación a participar a ciento cuarenta (140) agentes investigadores de once (11) IES. El contacto se efectuó por intermedio de las autoridades responsables de las IES vía correo electrónico⁴. A los interesados se les asignó una clave (teniendo en cuenta el estado de la República mexicana, IES, nivel educativo e iniciales del nombre). Los instrumentos podían ser contestados en varias sesiones.

Un equipo de investigadores nacionales conformado por integrantes de la Red de Posgrados en Educación A.C. y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) elaboró ambos instrumentos. Los coordinadores del área temática 03 “Investigación de la investigación educativa” del COMIE se encargaron de corregir y efectuar el piloteo de los cuestionarios; además de hacer las depuraciones necesarias y alojar los instrumentos en un sitio web, donde el Dr. Carlos Hernández Rivera, investigador del Estado de Durango, se encargó de llevar todo el proceso de administración de los datos y manejo del *software*.

a) *Cuestionario de agentes de la investigación educativa*. De los ciento cuarenta (140) agentes investigadores que se invitaron a participar en el diagnóstico de investigación educativa en el Estado de Querétaro, respondieron setenta y dos (72).

En el cuestionario de agentes se solicitó a los investigadores datos de su adscripción actual, experiencia en investigación, participación en proyectos, formación profesional, membresías a redes y producción científica. Una vez que llegaban a este apartado del instrumento, se daban las opciones de cargar el currículum del SNI, el currículum de PRODEP (Programa de Formación Docente del Profesorado) como archivos adjuntos, o de subir manualmente el detalle de los proyectos de investigación que habían realizado en el *software*, así como la información de los productos realizados y las condiciones institucionales en que laboraban.

El seguimiento a la aplicación del instrumento se efectuó a partir de reuniones con las autoridades responsables de las IES y mediante el envío de recordatorios a los investigadores que faltaban por participar.

b) *Cuestionario de condiciones institucionales*. Este instrumento lo diligenciaron las autoridades responsables de las IES (jefes de posgrado o directores de investigación). De las once (11) IES, seis (6) respondieron el cuestionario de condiciones institucionales; evaluación en la cual los coordinadores, cuerpos académicos, investigadores, encargados de líneas de investigación, entre otros, se dieron a la tarea de recuperar y sistematizar los datos para tratar de dar respuesta a lo que se les preguntaba. A los jefes de posgrado o directores de investigación se les solicitó responder también el cuestionario de agentes de la investigación educativa.

El cuestionario de condiciones institucionales se orientó en recuperar los aspectos relacionados con la investigación educativa. Se preguntó sobre el tipo de contratación de los agentes investigadores, insumos, organización; apoyos institucionales y formas de organización; así como aspectos relacionados con la difusión y divulgación de las investigaciones.

⁴ Debido al confinamiento impuesto por la pandemia del coronavirus SARS-Cov-2 el proceso de investigación se realizó vía remota, siguiendo los canales institucionales. En muchas ocasiones no se tuvo respuesta.

La recolección de datos del cuestionario de condiciones institucionales fue difícil. Algunos de los jefes de posgrado o directores de investigación no contaban con toda la información que se les pedía; solo tenían los datos del tiempo que llevaban en el cargo, o no tenían los archivos acerca de la producción y de los productos de investigación del período analizado (2012-2021).

Resultados y discusión

Descripción general de los agentes investigadores en el Estado de Querétaro

En el diagnóstico de investigación educativa en el Estado de Querétaro participaron setenta y dos (72) agentes, de los cuales veinticuatro (24) son hombres (33,34%) y cuarenta y ocho (48) son mujeres (66,66%).

De las IES participantes en el diagnóstico de investigación educativa, destaca la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con treinta y dos (32) agentes (44,44%). Las facultades que hicieron parte de la investigación son las siguientes: Bellas Artes, Ciencias Políticas y Sociales, Enfermería, Escuela de Bachilleres plantel norte, Filosofía, Informática, Ingeniería, Lenguas y Letras. La facultad de Psicología destaca, ya que el Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas (CIPE) y el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) investigan temáticas relacionadas con la educación. En las demás facultades hay grupos que desarrollan también líneas de investigación relacionadas con la educación, por ejemplo: comunicación educativa, didáctica de las matemáticas, historia de la educación, lingüística y educación, políticas educativas, tecnología educativa, entre otras.

Al diagnóstico se sumaron también la Universidad Politécnica de Querétaro (UPQ) con seis (6) investigadores (8,33%); aunque la mayoría de sus programas son de ingeniería, también hay investigadores que abordan temas de educación. Esta misma situación se presentó también en el Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) con cinco (5) agentes (6,94%), IES que tiene una gran tradición dentro de los institutos tecnológicos a nivel nacional y en la formación de ingenieros.

Del diagnóstico también hicieron parte la Universidad Marista de Querétaro (UMQ) con seis (6) investigadores (8,33%); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con sus sedes San Juan del Río y Querétaro, con cinco (5) agentes (6,94%); la Universidad del Valle de México (UVM) con cinco (5) participantes (6,94%); la Universidad Anáhuac con cuatro (4) investigadores (5,55%). Otra institución que también tiene una presencia importante en el Estado de Querétaro es el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), aunque solo tres (3) (4,16%) de los agentes respondieron el cuestionario. Otras IES que se sumaron son la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ) con dos (2) participantes (2,77%), la Red de Investigadores Educativos del Estado de México (REDIEEM), delegación Querétaro, con dos (2) investigadores (2,77%) y las instituciones independientes con dos (2) agentes (2,77%). Las instituciones participantes se enumeran en la Tabla 1.

Tabla 1

Instituciones e investigadores participantes

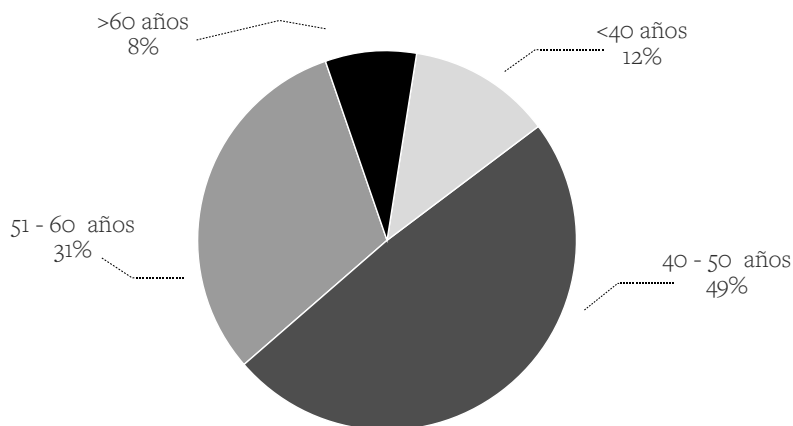
Institución	Agentes investigadores	Porcentaje	Año de creación
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	32	44,44%	1978
Universidad Politécnica de Querétaro (UPQ)	6	8,33%	2006
Universidad Marista de Querétaro (UMQ)	6	8,33%	2003
Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ)	5	6,94%	1967
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	5	6,94%	1979
Universidad del Valle de México (UVM)	5	6,94%	1988
Universidad Anáhuac	4	5,55%	2006
Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)	3	4,16%	1976
Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ)	2	2,77%	1992
Red de Investigadores Educativos del Estado de México (REDIEEM) delegación Querétaro	2	2,77%	s.f.
Independiente	2	2,77%	s.f.

Nota. Elaboración propia.

Respecto a la edad de los agentes investigadores, treinta y cinco (35) (48,61%) tienen entre cuarenta (40) y cincuenta (50) años; veintidós (22) (30,55%) entre 51 y 60; nueve (9) (12,5%) menos de cuarenta (40) años; seis (6) (8,33%) más de sesenta (60) años (Figura 1). La edad del investigador más joven es de treinta y un (31) años y el más veterano es de setenta y cinco (75) años; el promedio de edad es de cuarenta y nueve, coma veintitrés (49,23) años. El cien por ciento (100%) de los agentes investigadores son mexicanos de nacimiento y provienen del Estado de Querétaro, Ciudad de México, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Zacatecas, Puebla y Veracruz.

Figura 1

Edad de los agentes investigadores

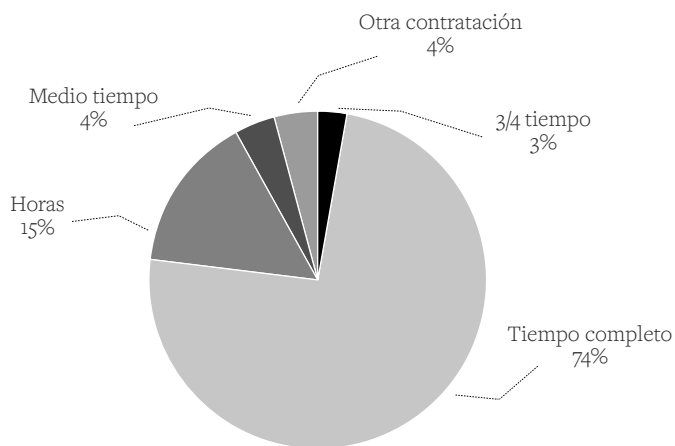


Nota. Elaboración propia.

El tipo de contratación de los agentes investigadores es el siguiente: cincuenta y tres (53) (73,6%) son de tiempo completo; once (11) (15,3%) están contratados por horas; tres (3) (4,2%) laboran medio tiempo; tres (3) (4,2%) evidencian otro tipo de contratación; dos (2) (2,8%) tienen $\frac{3}{4}$ de tiempo (Figura 2). Entre los participantes en el diagnóstico predominan las plazas de tiempo completo en las IES públicas y las contrataciones por honorarios en las privadas.

Figura 2

Tipo de contratación de los agentes investigadores

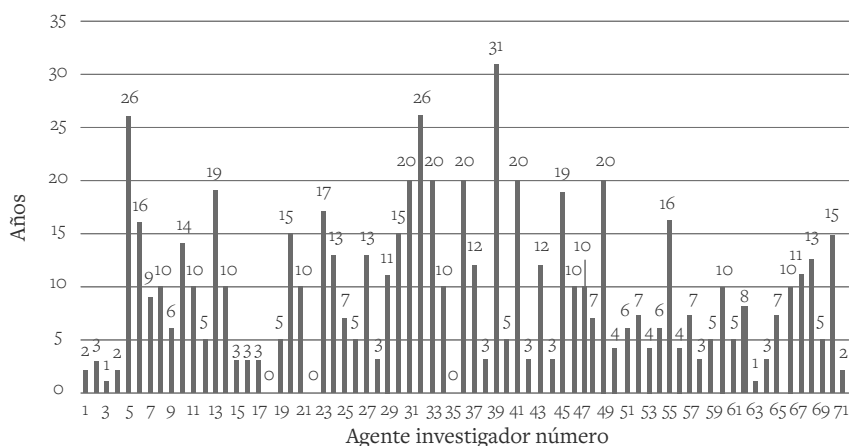


Nota. Elaboración propia.

Con referencia a los años dedicados a la investigación en la IES donde ahora trabajan los agentes investigadores, se pudo constatar que, quien más tiempo tiene laborando la investigación en temas educativos, lleva treinta y un (31) años; hay quienes son de reciente contratación y llevan cero (0) años en la institución. El promedio de tiempo de trabajo entre los agentes investigadores es de nueve coma cincuenta (9,5) años (Figura 3).

Figura 3

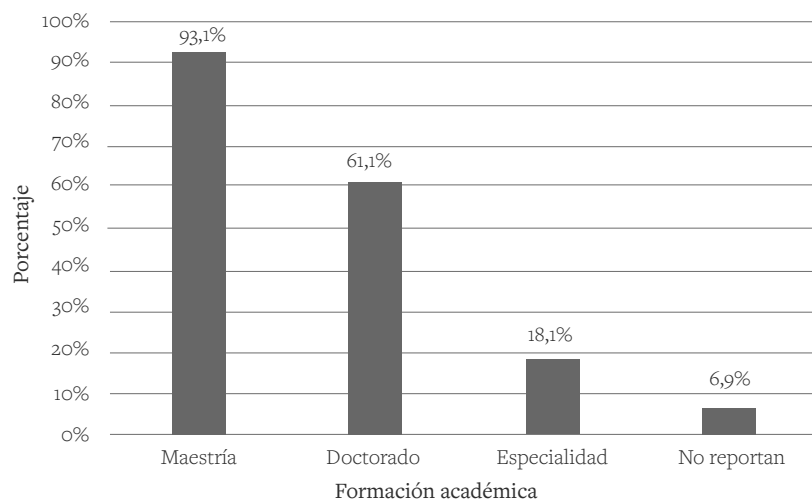
Años dedicados a la investigación



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la formación académica, sesenta y siete (67) (93,1%) tienen el grado de maestría; cuarenta y cuatro (44) (61,1%) informan el grado de doctorado (veintiocho (28) investigadores (38,9%) no cuentan con el grado de doctor, aunque algunos de ellos lo están cursando o aún no han obtenido el grado porque se encuentra en trámite); trece (13) (18,1%) de los investigadores reportan una especialidad; solo cinco (5) agentes (6,9%) no comentaron si tienen grado académico o no (Figura 4).

Figura 4
Formación académica



Nota. Elaboración propia.

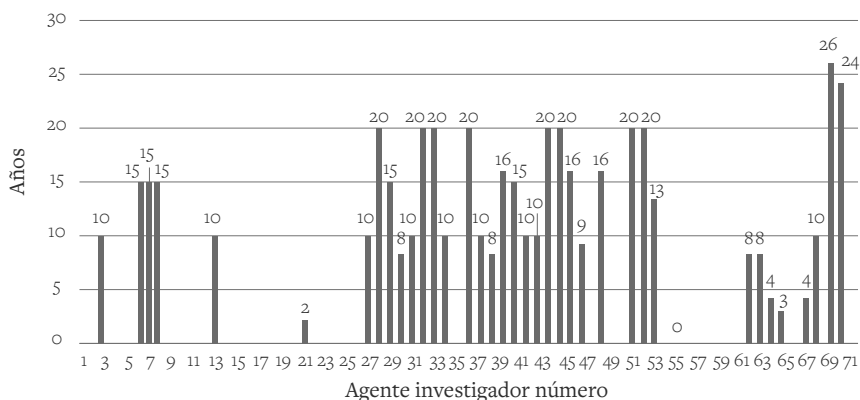
Con relación a la carga de investigación, treinta y siete (37) (51,44%) investigadores reportaron que sí tienen carga de investigación en sus instituciones, aunque varía dependiendo el tipo de contratación; treinta y cinco (35) (48,6%) informaron que no cuentan con horas para investigación en sus planes de trabajo. El promedio de horas dedicadas a la investigación es de doce coma nueve (12,9).

Es importante tener en cuenta que no todos los agentes están contratados como docentes investigadores. Algunos de ellos son docentes gestores y dedican horas a la investigación, pero este tipo de labores no está dentro de su carga académica; otros son gestores de la investigación educativa; unos cuantos están contratados como docentes y las horas que dedican a la investigación no son parte de su carga horaria.

Lo que se puede apreciar en el diagnóstico es que los agentes, aún sin carga para hacer investigación, dedican tiempo a realizar este tipo de trabajo; bien sea porque aspiran a tener un ascenso laboral, y hacer este tipo de labores les da puntos cuando compiten por una plaza académica; o porque están haciendo el doctorado y la investigación es parte de su día a día como doctorandos; o debido a que les gusta la actividad investigativa y poco a poco van formándose en ella (Figura 5).

Figura 5

Desglose cantidad de horas a la semana dedicadas a la investigación



Nota. Elaboración propia.

Respecto a los reconocimientos con que cuentan los agentes investigadores, treinta y cinco (35) (48,61%) tienen el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); perfil que da cuenta de que son profesores que hacen investigación, docencia, gestión y tutoría en la IES; que cuentan con evidencias de trabajo en esas cuatro actividades, además de que son reconocidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

Otros reconocimientos que se evidenciaron en el diagnóstico son los siguientes: un (1) investigador (1,4%) ganó el Premio Alejandrina a la investigación en 1996; una (1) de las agentes (1,4%) obtuvo el tercer lugar en ciencias sociales del Premio Alejandrina a la investigación en 2020; un (1) participante alcanzó el premio David A. Wilson en investigación docente en 2019; dos (2) investigadores (2,8%) consiguieron el premio a la mejor tesis doctoral (uno en 1997, el otro agente no especifica el año).

En cuanto a la participación en redes nacionales de investigación, treinta y nueve (39) agentes investigadores (54,16%) dijeron que eran miembros de redes; veintisiete (27) (37,5%) dijeron que no pertenecían a ninguna; y seis (6) (8,33%) contestaron no aplica. Con referencia a las membresías a redes internacionales de investigación, veintidós (22) (30,55%) respondieron que son parte de este tipo de redes; cuarenta y cuatro (44) (61,11%) respondieron que no tienen pertenencia; y seis (6) (8,33%) contestaron no aplica. La pertenencia a redes responde, en gran medida a motivaciones personales; el agente investigador asume, en la mayoría de los casos, los gastos de los costos de membresías, así como las participaciones en los congresos.

Descripción general de las condiciones institucionales para llevar a cabo la investigación educativa en el Estado de Querétaro

Cada una de las seis (6) IES, de las once (11) que se invitaron a participar en el diagnóstico de investigación educativa en el Estado de Querétaro, respondieron el cuestionario de condiciones institucionales y aportaron datos que corresponden al trabajo de los docentes de los programas de posgrados orientados a la educación, así como de los agentes investigadores que hacen investigación educativa, que forman parte de los cuerpos académicos (CA) y de los grupos de investigación orientados a la educación. Por ejemplo, la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) tiene varios posgrados en el PNPC (Padrón Nacional de Programas de Calidad del CONACyT); pero solo reportó un (1) posgrado en educación. Otro ejemplo digno de mencionar es el del Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) que tiene un equipo de investigación, así como personal que hace investigación educativa, pero no tiene posgrados en educación, ya que todos sus programas están orientados a la formación en ingeniería.

Es importante considerar que no todos los jefes de posgrado o directores de investigación pudieron contestar la información solicitada en el cuestionario de condiciones institucionales, ya que en algunos casos las IES se encuentran cerradas debido a la pandemia originada por el coronavirus SARS-Cov-2.

En cuanto a los datos de las IES y los grupos de investigación que se tienen, dependiendo de la clasificación de la SEP, según los CA que hacen parte del PRODEP (SEP, 2022), se puede evidenciar que la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) es la IES que cuenta con el mayor número de CA: cuatro (4) en formación, uno (1) en consolidación y cinco (5) consolidados. La Universidad Marista de Querétaro (UMQ) cuenta con un (1) CA en formación y un (1) grupo de investigación sin CA; la Universidad del Valle de México (UVM) tiene dos (2) grupos de investigación sin CA; la Universidad Anáhuac reporta un (1) CA en formación y el Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) informa un (1) grupo de investigación sin CA (Tabla 2).

Tabla 2

Datos de los grupos de investigación: cuerpos académicos (CA) y grupos de investigación

Institución de Educación Superior (IES)	CA en formación	CA en consolidación	CA consolidados	Grupos de investigación sin CA	Total
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	4	1	5	0	10
Universidad Marista de Querétaro (UMQ)	1	0	0	1	2
Universidad del Valle de México (UVM)	0	0	0	2	2
Universidad Anáhuac	1	0	0	0	1
Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ)	0	0	0	1	1

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al personal dedicado a la investigación educativa de los posgrados en educación, se reporta que la Universidad Autónoma de Querétaro cuenta con (4) maestrías y un (1) doctorado; el tipo de contratación de los agentes investigadores corresponde a trece (13) de tiempo completo, ocho (8) de tiempo libre y seis (6) por honorarios; la Universidad del Valle de México (UVM) informa tres (3) maestrías con cuatro (4) docentes investigadores y cinco (5) profesores de tiempo completo; la Universidad Marista de Querétaro (UMQ) tiene dos (2) maestrías con dos (2) docentes por comisión, dos (2) por contrato y tres (3) por proyecto; la Universidad Anáhuac reporta un (1) doctorado y tiene tres (3) docentes de tiempo completo o parcial, uno (1) por honorarios y uno (1) por comisión; el Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) no informa programas de posgrado y el tipo de contratación es de un (1) profesor tiempo completo y tres (3) por otro tipo de contrato (Tabla 3).

Tabla 3*Tipo de contratación de los investigadores*

Institución de Educación Superior (IES)	Tipo de contratación de los agentes investigadores	Nombre del posgrado
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)	Tiempo completo: 13 tiempo libre: 8 honorarios: 6	Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe
		Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas
		Maestría en Ciencias de la Educación
		Maestría en Educación para la Ciudadanía
		Doctorado en Educación Multimodal
Universidad del Valle de México (UVM)	Docente investigador: 4 tiempo completo: 5	Maestría en Educación Basada en Competencias
		Maestría en Educación con Orientación en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Universidad Marista de Querétaro (UMQ)	Por comisión: 2 por contrato: 2 por proyecto: 3	Maestría en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología Educativa
		Maestría en Investigación y Consultoría Educativa
Universidad Anáhuac	Tiempo completo o parcial: 3 honorarios: 1 por comisión: 1	Maestría en Docencia y Gestión Educativa
		Doctorado en Humanidades (línea de investigación en educación)
Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ)	Tiempo completo: 1 otro tipo de contrato: 3	

Nota. Elaboración propia.

La contratación del personal en las IES varía dependiendo si es pública o privada; así como de la formación profesional, la experiencia, la edad y el tipo de reconocimientos de cada agente investigador. Los jóvenes o los que tienen poco tiempo trabajando en la IES son los que trabajan por honorarios.

La pertenencia al SNI por parte de los investigadores es una distinción que se hace a nivel federal, y que implica un reconocimiento para la IES, así como para el propio investigador. A la institución, dependiendo el número de investigadores en el SNI, se le otorgan recursos; al investigador se le da un estímulo económico dependiendo el nivel que alcance en la evaluación; puede obtener desde tres (3) hasta catorce (14) UMA (Unidad de Medida y Actualización⁵), y un tercio más, si se ubica en algún estado de la República mexicana distinto a la Ciudad de México (sujeto a disponibilidad presupuestaria). (Ver artículos 28 y 63 del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, Diario Oficial de la Federación, 2021).

De acuerdo con los datos actuales que se consultaron en la base de datos de beneficiarios del SNI del año 2021 (CONACyT, 2021), se encontró que hay veintinueve (29) agentes investigadores en el Estado de Querétaro que se dedican a la investigación educativa, de los cuales once (11) tienen el nivel de candidatos al SNI, quince (15) están en el nivel I y tres (3) en el nivel II. Pertenecer al SNI en México es una distinción que le da un reconocimiento al trabajo de investigación que se realiza en el campo disciplinar, y abre la puerta para ser docente en posgrados reconocidos por su calidad; es decir, que son parte del PNPC del CONACyT.

Se aprecia a nivel estatal que, los agentes investigadores del SNI que realizan investigación educativa, la efectúan a partir de diversas disciplinas, tales como: Administración y Negocios, Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas, Comunicación, Filosofía, Historia, Lingüística, Pedagogía, Psicología, Sociología, entre otros. Es importante considerar que, si se reduce la investigación educativa a aquellos agentes que solo se dedican a temas sobre educación, se tendrían solamente nueve (9) investigadores a nivel nacional en el SNI en el Estado de Querétaro para el año 2021, dato que no sería del todo preciso, debido a que los investigadores que llegan desde otros campos disciplinares a la investigación educativa estarían excluidos (Tabla 4).

⁵ Ver datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, s.f.).

Tabla 4*Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el Estado de Querétaro*

Año	Clasificación SNI	Campo general	Campo específico	Total
2015	Candidatos: 7 Nivel I: 9 Nivel II: 4 Nivel III: 1	Humanidades y Ciencias de la Conducta: 19 Ciencias Sociales: 2	Psicología: 13 Pedagogía: 3 Lingüística: 2 Sociología: 2 Ética: 1	21
2018	Candidatos: 12 Nivel I: 13 Nivel II: 4 Nivel III: 3	Humanidades y Ciencias de la Conducta: 26 Ciencias Sociales: 5 Medicina y Ciencias de la Salud: 1	Psicología: 12 Pedagogía: 9 Lingüística: 5 Ciencias Políticas: 3 Filosofía: 1 Prospectiva: 1	32
2020	Candidatos: 12 Nivel I: 15 Nivel II: 3 Nivel III: 1	Humanidades y Ciencias de la Conducta: 23 Ciencias Sociales: 6 Biología y Química: 1 Biotecnología y Ciencias Agropecuarias: 1	Psicología: 11 Pedagogía: 10 Ciencias de la Educación: 3 Ciencias Políticas: 2 Sociología: 2 Lingüística: 2 Ética: 1	31
2021	Candidatos: 11 Nivel I: 15 Nivel II: 3 Nivel III: 0	Humanidades y Ciencias de la Conducta: 20 Ciencias Sociales: 8 Biotecnología y Ciencias Agropecuarias: 1	Pedagogía: 9 Psicología: 5 Ciencias de la Educación: 3 Ciencias Políticas: 2 Lingüística: 2 Ciencias de la Tecnología: 1 Historia: 1 Prospectiva: 1 Sociología: 1 Medios de Comunicación y Comunicación Sociocultural: 1 Lengua y Literatura: 1 Administración y Negocios: 1	29

Nota. Elaboración propia según datos del padrón de beneficiarios del CONACyT (2021).

Conclusiones

Para el diagnóstico de investigación educativa (2012-2021), en el Estado de Querétaro se tuvieron en cuenta los agentes que tienen producción en investigación, que se distinguen a sí mismos como investigadores educativos y que son reconocidos por sus colegas como tales. Hay, incluso, en el grupo de participantes, algunos que son investigadores noveles, otros que aún están estudiando el doctorado o recién se graduaron del mismo, y unos cuantos que están comenzando su producción con artículos, conferencias, capítulos, libros, proyectos registrados, etcétera.

De los cuatro (4) agentes investigadores que reportaron Colina y Osorio (2003, 2004); de los once (11) mencionados por Sañudo *et al.* (2013), setenta y dos (72) agentes-investigadores, de un total de ciento cuarenta (140) que se localizaron, se informaron en el diagnóstico de investigación educativa (2012-2021); resultado que da cuenta de cómo ha crecido la comunidad investigativa en las diversas IES del Estado de Querétaro.

Aunque como se vio también, no todos los agentes investigadores cuentan con las mejores condiciones para realizar actividades de investigación, ya que la docencia es la función sustantiva a la que se le dedican más horas de trabajo. Es importante considerar que en el diagnóstico se reportaron datos de agentes que investigan en educación, a pesar de no tener carga horaria para ello; lo hacen en sus tiempos libres o como parte del posgrado (quienes son doctorandos o tienen aspiraciones de subir en el escalafón docente y optar por una plaza con mejor salario).

En las IES se vio como parte de los análisis de información que existen diferentes culturas al interior de la institución misma (Pérez, 2000); se perciben claramente comunidades científicas definidas (Bourdieu, 2002), las cuales se agrupan en líneas de generación y aplicación del conocimiento, cuerpos académicos, grupos de investigación y que, a su vez, se desempeñan en los programas de posgrados y en los espacios de accionar investigativo.

Sin embargo, hacer un análisis de cómo funcionan las condiciones institucionales para hacer investigación, remite y requiere miradas complejas (Morin, 2011) para poder tener una visión crítica de lo que pasa con respecto a la investigación de la investigación educativa, de cómo las políticas educativas nacionales inciden en las investigaciones estatales e institucionales, cómo es percibida por los agentes investigadores y cuáles son las condiciones institucionales más adecuadas para hacer investigación.

Algunos de los agentes investigadores que se encuentran activos hoy en día en el Estado de Querétaro, se iniciaron en la investigación debido a que cursaron posgrado; otros han llegado del interior de la República mexicana huyendo de la violencia; algunos han arribado en busca de una mejor vida laboral, debido a la falta de oportunidades laborales en otros lugares de la República mexicana; unos cuantos han decidido iniciar una vida académica en el Estado por su ubicación geográfica.

Los agentes investigadores no solo se encargan de los procesos de producción y generación de conocimiento en las IES, a través de los grupos

de trabajos y la colaboración con redes de investigación científica nacionales o internacionales; también tienen una labor que es de suma importancia: la formación de investigadores educativos a partir de diversas estrategias en cada una de las instituciones, así como la divulgación del conocimiento (Schmelkes, 2013; Moreno, 2016; Sañudo *et al.*, 2013).

Los resultados que se presentan en este artículo son algunos datos iniciales derivados del análisis de las bases de datos, producto de los cuestionarios agentes de la investigación educativa y condiciones institucionales de la investigación educativa en el Estado de Querétaro⁶; se espera en próximas publicaciones ampliar la información y seguir avanzando en el análisis del tema.

Referencias

- Andrade, R. (2020). La formación en investigación vista desde el análisis de tesis de posgrado. *Revista Educ@rmos* 9(36), 47-62. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/01/articulo-rocio.pdf>
- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. *Montessor Jungla simbólica*. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montessor.pdf>
- Chavoya, M. y Weiss, E. (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001. En Weiss, E. (Coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, pp. 641-668.
- Colina, A. y Osorio, R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México. En Weiss, E. (Coord.). *El campo de la Investigación Educativa 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, pp. 97-120.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. *Capitales y habitus*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (s. f.) <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/>
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Acuerdo por el que se reforma el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616259&fecha=20/04/2021&print=true
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2021). *Sistema Nacional de Investigadores. Padrón de beneficiarios*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education. (Sexta edición). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (s.f). *UMA*. <https://www.inegi.org.mx/temas/uma/>

⁶ Agradecimiento a las instituciones, investigadoras e investigadores participantes en el diagnóstico de investigación educativa (2012-2021) en el Estado de Querétaro.

- Moreno, M. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 7(12), 1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.voi12.252>
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa editorial.
- Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/la%20cultura%20escolar_o.pdf
- Sañudo, L., Gutiérrez Solana, D., Vargas, R., Velarde, L., y Sañudo, M. (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico. En López, M., Sañudo, L., y Maggi, R. (Coord.). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*, pp. 277-336.
- Schmelkes, C. (Coord.) (2013). Formación para la investigación. En López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*, pp. 337-392.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Historia del Tecnológico Nacional de México*. <http://www.ciidet.edu.mx/ciidet/vistas/pagina.php?id=historia>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP) vigente en 2022*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (s.f.). *Historia*. <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/historia>



Título: *Tripulantes*.
Autora: Krista González.
Técnica: Aguafuerte y agua tinta sobre papel algodón.
Año: 2018.

La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007-2022)¹

Psychopedagogical evaluation: a review of the subject (2007-2022)

Autores:

Diego Ismael Rodas Flores²

<http://orcid.org/0000-0001-7827-4595>

Mayra Lucrecia Gómez Contreras³

<http://orcid.org/0000-0002-4395-0044>

Recibido: 08/05/2022

Aprobado: 28/06/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1182>

¹ Artículo de reflexión.

² Psicólogo Clínico, Universidad de Cuenca; Psicólogo Educativo, Universidad de Cuenca; Máster Universitario en Psicopedagogía, Universidad Internacional de la Rioja. ismael.rodasf@gmail.com

³ Psicóloga Clínica, Universidad de Cuenca. mayritagomez77@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Resumen:

En el ámbito de la educación se procura identificar las causas de las dificultades de aprendizaje prevalentes entre los estudiantes y cómo estas influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje; así las cosas, emerge la evaluación psicopedagógica. De ahí que, el objetivo de este artículo es presentar un acercamiento a los aspectos teóricos y prácticos de la evaluación psicopedagógica, a partir de una revisión documental de artículos publicados en revistas científicas en español entre 2007 y 2022. Se concluye que, la evaluación psicopedagógica, es una herramienta que procura la atención a la diversidad y a la democratización del proceso de enseñanza – aprendizaje, cuya aplicación se sustenta en una serie de principios y fases que se desarrollan mediante un proceso que es secuencial, pero no lineal y rígido.

Palabras clave: educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, psicología de la educación, evaluación psicopedagógica.

Abstract:

In the field of education, efforts are being made to identify the causes of learning difficulties prevalent among students and how these influence the teaching-learning process; thus, the psychopedagogical evaluation emerges. Hence, the objective of this article is to present an approach to the theoretical and practical aspects of psychopedagogical evaluation, based on a

documentary review of articles published in scientific journals in Spanish between 2007 and 2022. It is concluded that the psychopedagogical evaluation is a tool that seeks attention to diversity and the democratization of the teaching-learning process, whose application is based on a series of principles and phases, which are developed through a process that is sequential, but not linear and rigid.

Keywords: inclusive education, Educational Needs, educational psychology, psychopedagogical evaluation.

Introducción

Uno de los objetivos del ámbito de la educación es identificar las causas de los problemas de aprendizaje prevalentes entre los estudiantes y cómo estos, a su vez, influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así las cosas, surge la psicopedagogía como un puente en el cual confluyen la teoría y la práctica, y que pretende orientar y apoyar el quehacer educativo en el marco de la atención a la diversidad, con el objetivo de optimizar los procesos para que los beneficiarios accedan y reciban una educación de calidad.

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje confluyen múltiples escenarios y actores (familias, estados, docentes, directivos, decretos, leyes, normas, entre otros); pese a ello, sin lugar a dudas, son los estudiantes, como sujetos de aprendizaje, quienes se benefician, o deberían hacerlo, de todos los esfuerzos que realizan los demás; en otras palabras, la comunidad educativa debe responder a las necesidades y optimizar los procesos educativos en favor de que los educandos alcancen el desarrollo máximo de su potencial.

Para lograr este propósito, se requiere de una adecuada caracterización de los estudiantes y de las circunstancias que los rodean; más aún, cuando el educando presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Berrío, Redondo y Mejía, 2019). Al respecto, es importante rescatar que, desde una postura inclusiva, las limitaciones que acompañan a las NEE no son estáticas y no son un producto de estas; sino que son la consecuencia de la interacción entre el estudiante y el entorno educativo (Correa, 2010).

Por ejemplo, un estudiante que requiere de una silla de ruedas para trasladarse de un espacio a otro, llega a una institución educativa que no cuenta con una rampa de acceso; se encuentra ante una limitación para ingresar, lo cual no es una consecuencia de la discapacidad física, sino de la relación entre requerir una rampa y que esta no exista. De ahí que todos los miembros de la comunidad son corresponsables de abatir barreras cuando de inclusión educativa se trata.

Al llegar a este punto, de acuerdo con lo expuesto por Euan y Echeverría (2016), la caracterización de los estudiantes, de su contexto y circunstancias particulares, es posible alcanzarla a través de acciones diagnósticas; mismas que se ejecutan con el propósito de recolectar y analizar información y, de manera consecuente, plantear un proyecto educativo de tipo psicopedagógico que permita remediar o compensar las limitaciones que tienen los estudiantes con NEE para acceder a una educación inclusiva y de calidad.

En este sentido, de la Torre (2012) plantea que la evaluación psicopedagógica es la herramienta y el proceso del que se sirve el educador y, en concreto, el psicopedagogo, para orientar acciones educativas planificadas que permitan eliminar o compensar las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes que presentan NEE en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero, no se limita a orientar, sino que su función es valorar la ejecución de estas acciones a lo largo del proceso educativo; es decir, no cumple solo con una función diagnóstica (inicial), sino también formativa y sumativa.

De ahí que el objetivo principal de este artículo es presentar un acercamiento a los aspectos teóricos y prácticos de la evaluación psicopedagógica entre el 2007 y el 2022; mismo que podría resultar de interés para los profesionales inmersos en actividades de enseñanza-aprendizaje, así como para padres de familia, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

Metodología

Se realizó una revisión de los artículos publicados entre 2007 y 2022, utilizando para la búsqueda las palabras clave “evaluación psicopedagógica” y “evaluación psicoeducativa”. Se incluyeron los textos publicados en español en revistas científicas, mientras que se excluyeron cuando, previo a su publicación, no participaron de un proceso de revisión por pares académicos.

La información sobre los artículos revisados se organizó en función de las siguientes temáticas: aspectos teóricos (definición, principios y enfoques) y prácticos (proceso, contenido, actores involucrados e informe) de la evaluación psicopedagógica.

Desarrollo y discusión

Definición, características y principios de la evaluación psicopedagógica

Resulta necesario, en un primer momento, partir de la premisa de que la evaluación psicopedagógica no se limita al diagnóstico. En este sentido, Flores, Esparragoza y Sánchez (2014) y Espinoza (2017) refieren que el diagnóstico psicopedagógico tiene como propósito identificar las causas que subyacen a las dificultades de aprendizaje que presenta un estudiante a partir de la descripción, clasificación, predicción y explicación del comportamiento y del contexto socio-familiar y económico que lo rodea. Es decir, caracteriza al estudiante y a su situación.

Mientras que para de la Torre (2012) la evaluación psicopedagógica es una medida que, desde sus orígenes, se emplea como un mecanismo para garantizar el acceso equitativo a la educación; Martín (2010) la define como un proceso compartido en el que se recoge, analiza y valora información significativa acerca de diversos componentes y actores que intervienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje, con el objetivo de identificar las NEE que presenta, o pudiera presentar un educando que tiene dificultades en cuanto a su desarrollo personal y/o escolar; a partir de las cuales se fundamentan y concretan decisiones curriculares, estrategias o ayudas que, al ser aplicadas, favorecen el desarrollo integral del estudiante.

En otras palabras, el diagnóstico psicopedagógico se realiza en un momento puntual, es transversal; por tanto, se convierte en un elemento constitutivo dentro de la evaluación psicopedagógica; la cual, por su parte no se limita a este, sino que es un proceso longitudinal que, Comes *et al.* (2008), refiere, se puede efectuar en cualquier momento a lo largo de la escolarización del estudiante, teniendo como prioridad su ejecución al inicio del mismo o en el momento en el que se detecte la dificultad en el desarrollo personal y/o académico.

En este sentido Henao, Martínez y Tilano (2007) aclaran que toda la información que se recolecte, para que sea significativa y útil, debe estar vinculada con el quehacer educativo, nunca se aleja de este; de hecho, ubican como supuestos básicos del proceso: evaluar el contenido académico que recibe el educando y analizar los objetivos de aprendizaje propuestos por la institución educativa de acuerdo al grado escolar en comparación con el desarrollo de las capacidades que ha alcanzado el estudiante.

Para lo cual, la evaluación psicopedagógica, de acuerdo con de la Torre (2012), supone un proceso diagnóstico y de intervención que se caracteriza por ser: contextualizado y sistemático, en tanto se adecúa a las características del estudiante y de su entorno; planeado y procesual, pues implica un inicio y una sucesión de acciones en las que el psicopedagogo, junto con otros actores educativos, toman una serie de decisiones; pormenorizado y riguroso, dado que requiere de la recolección y análisis de información exhaustiva sobre todos los aspectos a evaluar; interactivo, colaborativo e interdisciplinario, ya que se involucran diferentes actores de la comunidad educativa (profesionales, familia y estudiante); consentido y confidencial, pues para su ejecución requiere la autorización firmada de la familia y del centro, así como exige el manejo reservado y ético de la información recabada.

En función de las características mencionadas con antelación, Echeita y Calderón (2014) señalan que la evaluación psicopedagógica, en su ejecución, debe guiarse por una serie de principios que la regulen; entre otros, menciona los siguientes: minimizar la segregación, a través de la eliminación de barreras y etiquetas; promover la participación, tanto de estudiantes como de docentes y familias; estimular el aprendizaje, todos los educandos tienen derecho a acceder a una formación de calidad que responda a sus necesidades y potencie sus capacidades; y, propiciar la inclusión, es necesario que se respete y celebre la diversidad y singularidad.

Si bien existen unos principios básicos, características e, incluso, objetivos que regulan la evaluación psicopedagógica, algunos de los cuales se mencionaron en párrafos previos, es necesario rescatar que el contenido de interés, las herramientas e instrumentos que se apliquen y la ejecución de la evaluación dependerán del prisma desde el cual se la mire; en concreto, del enfoque de evaluación psicopedagógico al que se adscriba el evaluador o la institución.

Enfoques de evaluación psicopedagógica

El enfoque es el marco de referencia teórico y epistemológico que orienta la evaluación, el planteamiento e intervención psicopedagógica. En este sentido, Henao, Martínez y Tilano (2007) mencionan la existencia de tres enfoques, que son: psicométrico, conductual y potencial de aprendizaje; y puntualizan en el hecho de que, si bien se diferencian a nivel conceptual y metodológico, se fundamentan en los mismos supuestos básicos.

Siguiendo a los autores, el modelo psicométrico busca la objetividad a través de la medición de la inteligencia como factor predictor del rendimiento escolar del estudiante y de su conducta, para lo cual emplea pruebas estandarizadas. Desde este enfoque se considera que existen una serie de rasgos internos que son inherentes al escolar y que determinan sus aspectos cognitivos y conductuales; en este sentido, el papel que se atribuye a la influencia del contexto en el proceso de enseñanza – aprendizaje es mínimo.

Por otra parte, el modelo conductual, opuesto al psicométrico, enfatiza en que la conducta está determinada por el contexto, mas no por procesos intrapersonales, específicamente, intrapsíquicos; de ahí que se sustenta en los principios del aprendizaje y supone que este depende de antecedentes y consecuentes ambientales, por cuanto busca una evaluación ideográfica de las conductas en su ambiente natural; para lo cual, parte de una definición operacional de las variables (antecedente, conducta y consecuente) en términos de intensidad, frecuencia y duración (Henao, Martínez y Tilano, 2007).

Finalmente, el modelo de potencial de aprendizaje considera que existen variables externas (alimentación, interacciones, entre otras), pero también internas (estilos de aprendizaje, motivación, emociones, etc.) que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje; este enfoque se sustenta en el concepto de “zona de desarrollo próximo”, en el cual el docente cumple con un papel de mediador entre lo que el estudiante conoce y lo que es capaz de saber y hacer (Henaó, Martínez y Tilano, 2007). Este modelo es el que más se utiliza en la actualidad, pues, es constructivista e integrativo.

Actores involucrados

En la línea de lo expresado por Echeita y Calderón (2014), se coincide en que el conjunto de limitaciones o barreras a las que se enfrentan los estudiantes con NEE en su proceso de escolarización, no son responsabilidad de ellos, sino que son situaciones compartidas por todos los actores que se involucran en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Es necesario aclarar que son compartidas no solo en cuanto a la causa u origen, sino también en la búsqueda de soluciones; por ello, es importante democratizar las evaluaciones psicopedagógicas, pues esto permitirá reequilibrar las relaciones de poder, así como escuchar, respetar y valorar perspectivas diversas.

Además, posibilitará alejarse de una evaluación psicopedagógica centrada en el estudiante y dirigida de manera exclusiva a identificar la forma en la cual este se adapta al proceso escolar, y percatarse de que es necesario también valorar el desempeño de los docentes y padres de familia, pues de esta manera se comprende, siguiendo a Espinoza (2017), que tanto los logros como las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con NEE, en su proceso de escolarización, tienen una relación causal; en concreto, causal respecto al profesor que los educa o instruye y a la familia que los acompaña en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, Comes *et al.* (2008) puntualizan en el hecho de que la evaluación psicopedagógica tiene un carácter interdisciplinar y que, por ello, es necesario que se involucren los docentes que participaron en las diferentes etapas del proceso escolar del estudiante, así como cualquier otro profesional (psicólogo, psicopedagogo, terapeuta del lenguaje, terapeuta ocupacional, entre otros) que haya sido o sea partícipe del mismo, pues esto permitirá identificar el nivel de competencia que posee el educando en cuanto al currículo; así como sus potencialidades, dificultades, intereses y preferencias.

A modo de resumen, y para concretar este apartado, una evaluación psicopedagógica para que sea adecuada y eficiente deberá involucrar al estudiante, a su familia, al docente tutor y demás docentes que sean o hayan sido partícipes de su proceso de escolarización, a los directivos de su institución educativa y a cualquier otro profesional que se involucre, o lo haya hecho, de manera directa (psicopedagogo, psicólogo educativo, neuropsicólogo, entre otros) o indirecta (psicólogo clínico, psicoterapeuta, entre otros) en su desarrollo.

Proceso y contenido de la evaluación psicopedagógica

El proceso de la evaluación psicopedagógica inicia después de que el docente, el tutor y/o la familia han detectado una necesidad en el estudiante en relación a su desarrollo personal o académico, en función de la cual formulan una demanda que dirige las acciones. De ahí que, tal como indica de la Torre (2012), en un primer momento, el psicopedagogo o cualquier profesional encargado de la evaluación debe analizar la demanda en función de quién y para quién la realiza, del entorno y las circunstancias en las cuales se adscribe, así como de las dificultades que se describen en la misma, pues esto facilitará un acercamiento inicial a las condiciones particulares del estudiante.

Posterior a la recepción y análisis de la demanda, Henao, Martínez y Tilano (2007) mencionan que es pertinente realizar una aproximación al entorno académico del estudiante, con el objetivo de recolectar información, para después valorar e interpretar la misma en función de las interacciones que tiene el estudiante con el docente, con sus pares y con el contenido de aprendizaje, pues esto permitirá determinar las consecuencias de estas interacciones a la luz del rendimiento y desarrollo académico que ha alcanzado el educando.

Este proceso descrito por Henao, Martínez y Tilano (2007) a grosso modo, es disgregado por Leyva (2011), quien refiere que la evaluación psicopedagógica transita de manera secuencial por las siguientes etapas: recogida de datos e información; análisis de los datos e información recolectados; elaboración del informe de evaluación y devolución; elaboración y ejecución del plan de intervención; y evaluación (seguimiento) del plan aplicado. Etapas que se describirán a continuación, con la excepción de la elaboración del informe de evaluación, pues esta se profundizará en el siguiente apartado.

La primera etapa, relativa a la obtención de información, inicia con la firma del consentimiento informado por parte del representante legal del escolar, posterior a lo cual, se realizarán entrevistas y aplicarán herramientas de psicodiagnóstico tanto al educando como a su familia y/o docentes, con el objetivo de conocer a profundidad el entorno que rodea al estudiante, así como sus características personales; al finalizar esta primera etapa el profesional deberá conocer con claridad el motivo de consulta, así como haberse planteado posibles hipótesis que expliquen las dificultades de aprendizaje con relación a las características del estudiante y de las interacciones que se producen en su contexto (Leyva, 2011).

En este sentido, Espinoza (2017) menciona que es importante atender, durante la recolección de información, a las siguientes áreas: nivel curricular, es decir, lo que el estudiante tiene que saber, y lo que sabe, de acuerdo a su año escolar; estado anímico, que se refiere a cómo el estudiante valora sus emociones con relación a sí mismo y a su contexto, poniendo un énfasis especial en su desempeño académico; funcionamiento cognitivo, en específico evaluar el estado de las funciones mentales superiores (atención, memoria, lenguaje, entre otras), así como de la inteligencia; e histórico, relativo a los antecedentes personales (embarazo y alumbramiento, hitos del desarrollo, rasgos de personalidad, enfermedades, trastornos mentales,

escolarización, etc.), familiares (estructura y dinámica familiar, incidencia de la familia en el proceso de aprendizaje, entre otros); y, sociales (habilidades sociales, círculo de amigos, etcétera).

Sobre el nivel o competencia curricular, Henao, Martínez y Tilano (2007) la definen como el cúmulo de capacidades o destrezas que se requieren para que un estudiante rinda de manera adecuada en el año escolar que cursa; estas destrezas aparecen en el plan curricular, por cuanto se debe contrastar las capacidades o destrezas previstas en la malla curricular con las que ha desarrollado el estudiante en términos de objetivos y destrezas de aprendizaje. Para ello, Comes *et al.* (2008) sugieren diseñar y aplicar pruebas académicas, en función de los objetivos y destrezas de aprendizaje, en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y cualquier otra que se considere transversal.

Referente al estado de ánimo, es necesario identificar las motivaciones e intereses que orientan las conductas del estudiante, pues constituyen un indicador emocional (Rodríguez, 2012); en este sentido, Espinoza (2017), y Barcenilla y Levratto (2019) sugieren valorar la capacidad del estudiante para detectar, describir y regular sus emociones y conducta, así como para identificar las emociones que experimentan otros y actuar en consecuencia de estas (inteligencia emocional). Por otra parte, es importante también evaluar el autoconcepto y autoestima, entendido el primero como la percepción (creencias e ideas) que tiene el estudiante sobre sí mismo (positivo o negativo), y el segundo como la valoración que hace de su autoconcepto (alto o bajo).

Respecto al funcionamiento cognitivo, Barcenilla y Levratto (2019) proponen evaluar el nivel evolutivo del estudiante, pues esto permite estimar el desarrollo cognitivo que ha alcanzado. Sobre el primero, indican que habría que valorar la etapa en la cual se encuentra el estudiante (sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas o de operaciones formales); mientras que sobre el estado cognitivo, Rodríguez (2012) señala que se debe indagar sobre su capacidad para resolver problemas, así como para focalizar y/o mantener la atención, recordar y almacenar información, al igual que sobre otras funciones mentales (funciones ejecutivas, lenguaje, razonamiento, aprendizaje y conciencia).

En esta área, siguiendo a Barcenilla y Levratto (2019) es importante conocer el desarrollo psicomotor, entendiendo que, si bien incluye habilidades motrices tales como: tono muscular, coordinación y equilibrio; también habilidades percepto-motrices, como la coordinación óculo-manual, óculo-podal o el control y la ejecución de movimientos del cuerpo en la dimensión témporo-espacial. Por otra parte, Massani, García y Hernández (2015) resaltan la importancia de evaluar, en este proceso, el coeficiente intelectual, para lo cual sugieren aplicar alguno de los instrumentos de psicodiagnóstico de la familia Weschler o el Test Toni. El primero, cuando el estudiante es capaz de leer, escribir, contar y realizar operaciones matemáticas básicas, y el segundo cuando estas destrezas no han sido adquiridas.

Con relación a los antecedentes personales, Rodríguez (2012) indica que es trascendental obtener información sobre el período de gestación, en específico, indagar respecto a: consumo de medicamentos o sustancias psicotrópicas; control médico; síntomas de ansiedad, estrés o depresión experimentados por la madre; alumbramiento y puntaje en la prueba Apgar, pues se conoce que algunas discapacidades se desarrollan como consecuencia de dificultades durante el embarazo, el nacimiento o en la primera infancia. Sobre la última, el autor propone profundizar en los hitos del desarrollo poniendo un énfasis especial en la motricidad, el lenguaje, el destete y la alimentación. Por otra parte, se debe obtener información respecto de los patrones del sueño y otros hábitos (utilizar el celular, ver televisión, usar videojuegos, actividad física, etcétera).

Finalmente, Rodríguez (2012) insta a cuestionar sobre el inicio y el proceso de escolarización, en concreto sobre la adaptación y el rendimiento académico del estudiante. En este contexto, Henao, Martínez y Tilano (2007) añaden que es imprescindible valorar el estilo de aprendizaje del escolar, pues esto permitirá determinar el cómo aprende. En otras palabras, conocer las estrategias que el educando emplea para acceder a los contenidos y consolidar los aprendizajes.

Respecto a la familia y el contexto, Girardi y Ruiz (2010) sugieren indagar sobre las expectativas, respecto a la escolarización del estudiante, que tienen los padres, tutores legales u otras personas significativas involucradas en su crianza; así también, resulta pertinente valorar la conducta y la metodología que emplean los docentes para impartir sus clases, así como las expectativas que tienen del estudiante, dado que la valoración que hacen del escolar y de su rendimiento académico influye de manera determinante en su proceso de aprendizaje. En esta área Rodríguez (2012) señala que es necesario valorar la presencia, en la familia nuclear o extendida, de enfermedades catastróficas o trastornos mentales que pudieran representar una vulnerabilidad genética para el estudiante. Así también, es preciso inquirir sobre la dinámica y la estructura familiar.

Por otra parte, referente al contexto, Henao, Martínez y Tilano (2007) estiman necesario observar los recursos e infraestructura del centro educativo e indagar sobre el Plan Estratégico Institucional (PEI), sobre la misión y la visión, así como sobre la experiencia y la formación académica y técnica en procesos de inclusión y atención a la diversidad con la cual cuentan los profesionales que trabajan en la institución a la que asiste el educando; esto permitirá determinar si el centro de estudios considera a la diversidad como una fuente que enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje, y si está preparado para responder a las demandas que éste implica.

Con relación a la socialización, Rodríguez (2012) propone investigar el desarrollo de comportamientos de interacción básicos en la primera infancia; mientras que Henao, Martínez y Tilano (2007), y Barcenilla y Levratto (2019) ponen énfasis en la importancia de conocer las interacciones que el estudiante establece con su grupo de pares y con los adultos, así como los valores y las conductas que ostentan estos grupos con relación a la inclusión y a la diversidad; en este contexto, se propone emplear la observación como herramienta para recolectar información.

Al llegar a este punto, resulta pertinente aclarar que no es menester de este artículo profundizar en técnicas o herramientas de psicodiagnóstico para recolectar información, pues, tal como indica de la Torre (2012), es importante que el proceso de evaluación psicopedagógica, los métodos, instrumentos y técnicas que en este se empleen, se ajusten a las necesidades del estudiante, sean naturales y estén contextualizados; pese a ello, sin alejarnos de esta premisa, durante el proceso se suelen emplear y combinar entrevistas, observaciones, pruebas psicopedagógicas y test psicológicos.

La segunda etapa, la cual consiste en el análisis e interpretación de los datos e información recolectados, parte de la contrastación de la información obtenida con el motivo de consulta e hipótesis planteados (productos de la etapa anterior); proceso que permite identificar la pertinencia de realizar una intervención u orientación psicopedagógica (Leyva, 2011), así como los posibles obstáculos que se pudieran encontrar en la misma (Sosa, 2010).

Es la fase en la cual se sistematizan los datos para obtener la máxima comprensión posible de la dificultad de aprendizaje, a nivel cualitativo y cuantitativo, así como de los factores que la predisponen, desencadenan y mantienen; y de los que pudieran considerarse como protectores o favorecedores, en caso de ejecutar una intervención.

En este sentido, es preciso puntualizar en la diferencia entre factores predisponentes, desencadenantes, mantenedores y protectores. Los primeros se refieren a aspectos intrínsecos (rasgos de personalidad, vulnerabilidad genética, capacidad intelectual, estilos de aprendizaje, etc.) o extrínsecos (dinámica familiar, condición socioeconómica, normas y reglas sociales, etc.) que incrementan la probabilidad de desarrollar dificultades de aprendizaje. Los segundos, son aquellos ante cuya exposición emerge la problemática. Los terceros, por su parte, impiden que desaparezca o la refuerzan para que permanezca a lo largo del tiempo. Finalmente, los factores protectores son aquellos que reducen la probabilidad de aparición de la dificultad o favorecen su disipación (Campos y Peris, 2011).

En este contexto, el objetivo principal de esta etapa es buscar una serie de explicaciones causales en torno al problema que el educando trae a consulta, así como identificar factores que favorezcan la intervención psicoeducativa posterior. Referente a la tercera etapa, elaboración del informe de evaluación y devolución, se profundizará en el apartado posterior.

Por cuanto la cuarta etapa, relativa a la elaboración y ejecución del plan de intervención, inicia con el diseño de la intervención, el cual consiste en establecer unos objetivos a cumplir, usualmente uno o dos generales y varios específicos que guían cada una de las sesiones, a partir de los cuales se determinan las estrategias, los recursos, los materiales y las actividades a realizar durante el proceso (de la Torre, 2012).

En este contexto, se parte de la elección de un modelo de intervención psicoeducativa, mismo que, de acuerdo con González (2018) podría ser: clínico, que se caracteriza por procurar una relación asimétrica y diádica entre el profesional de la psicopedagogía y el escolar, es asistencial, pues todos sus esfuerzos se orientan a solucionar la dificultad de aprendizaje una vez que apareció; de programas, se caracteriza por ser ecológico y sistémico, contrario al modelo clínico, su interés radica en la prevención y promoción de la salud mental a partir del trabajo integral con los agentes involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este sentido, se interviene a nivel grupal y no individual; y, de consulta, en el cual se establece una relación triádica entre el consultado (profesional), consultante y beneficiario.

En el modelo de consulta se propicia una intervención indirecta; el consultante, que podrá ser un docente, tutor o responsable legal del estudiante, lleva a la consulta del profesional la dificultad de aprendizaje de un tercero (beneficiario), que será el escolar; en este contexto se establece una relación de trabajo cooperativa y simétrica entre el consultado y el consultante con el objetivo de apoyar al escolar beneficiario, tanto a nivel de promoción como de prevención, intervención o seguimiento.

Una vez elegido el modelo de intervención psicoeducativo, independientemente del que se ajuste a las necesidades y demandas del escolar y su entorno, es importante que el plan se gesté y acuerde con la familia, el docente y el estudiante, de esta manera se implicarán activamente en el mismo. Además, se debe procurar que lo planificado sea la respuesta psicopedagógica más adecuada y ajustada a las demandas del educando; poniendo énfasis, no en sus dificultades, sino en lo que desde la institución educativa se puede hacer para responder a estas (de la Torre, 2012; Sosa, 2010). Una vez diseñado el plan de intervención, se ejecuta, lo cual conduce a la quinta y última fase.

El seguimiento de la intervención psicopedagógica consiste en comprobar la pertinencia del diagnóstico realizado, así como evaluar el cumplimiento de los objetivos, en cuanto a la eficacia del procedimiento, a partir del rendimiento y progreso del educando; en caso de que este no sea favorable, facilita el ajustar el proceso e implementar nuevos manejos (de la Torre, 2012; Leyva, 2011; Sosa, 2010).

Para lo cual, Pérez (como se citó en Covarrubias y Marín, 2015) refiere que durante el proceso de seguimiento se evalúa lo siguiente: la planificación de la intervención, la implementación de la misma y los resultados de su aplicación. En este sentido, en un primer momento es pertinente verificar que el plan de intervención responde al motivo de consulta y que, a través de sus objetivos y técnicas, se brindan soluciones a las necesidades detectadas en el estudiante, pero, sobre todo, que compromete de manera activa a los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje del escolar.

Por su parte, la evaluación de la implementación de la intervención, permite identificar obstáculos durante el proceso (técnicas y objetivos que no son apropiados, retrasos en la ejecución del plan, necesidades que no se detectaron previamente, pero que requieren intervención, entre otros) y tomar decisiones para sortearlos de manera adecuada; finalmente, la evaluación de los resultados de aplicación se ejecuta en dos momentos, al finalizar la intervención, y 3, 6 o 12 meses después de la misma; en este momento se valora el cumplimiento de objetivos, a partir de lo cual, se decide sobre la pertinencia de finalizarla, extenderla o retomarla, según el momento en que se realice.

Informe de evaluación psicopedagógica

Respecto al informe de evaluación psicopedagógica, de la Torre (2012) refiere que es un documento en el cual se concreta y se recoge por escrito todo el proceso de evaluación desarrollado. Por tanto, su importancia radica en que permite describir el potencial y las problemáticas de cada estudiante, así como concretar sus necesidades educativas y orientar la intervención psicoeducativa posterior (Euan y Echeverría, 2016).

En este contexto, Luque y Luque (2019) sugieren que la estructura básica del informe de evaluación psicopedagógica debe contener los siguientes apartados: datos de identificación, motivo de consulta/evaluación, antecedentes generales con relación al motivo de consulta, historia del desarrollo (antecedentes personales, familiares, sociales y académicos), técnicas e instrumentos empleados (test, entrevista, observación, etcétera), resultados de la evaluación, diagnóstico / conclusiones y recomendaciones.

Respecto de los datos de identificación es imprescindible señalar: nombres completos del evaluado, lugar y fecha de nacimiento, edad, año escolar que cursa y dirección domiciliaria; esta información se puede complementar con datos relativos al sexo/género, religión, ocupación, estado civil y número de hijos. Posterior a este apartado, se coloca el motivo de consulta y de manera subsecuente se sugiere señalar la fuente de información (directa, indirecta o mixta).

Ulteriormente, en la sección antecedentes generales del problema / motivo de consulta, se describen: la situación que trae a consulta el paciente; los factores que la precipitaron, desencadenaron y mantienen; las áreas a las que afecta (cognitivo, conductual, emocional, psicomotriz, familiar, social, académico o físico); así como las alternativas de solución que buscaron e implementaron (estudiantes, padres, docentes u otros profesionales) y los resultados que obtuvieron. En caso de que existan evaluaciones e intervenciones psicopedagógicas previas, es oportuno mencionarlas.

Por su parte, en el apartado de historia del desarrollo, se registran datos relevantes con relación a: gestación; nacimiento; hitos del desarrollo; accidentes, enfermedades o trastornos psiquiátricos relacionados con el estudiante o su familia; estructura, dinámica, normas, reglas, obligaciones y roles dentro de la familia nuclear y extendida; proceso de escolarización, adaptación al mismo y rendimiento posterior; hábitos de estudio; interacciones sociales; actividades de ocio, entre otros.

Mientras que en la sección técnicas e instrumentos empleados se describen brevemente las herramientas de diagnóstico (entrevista, observación, escalas, cuestionarios o pruebas psicopedagógicas) utilizadas en el proceso de evaluación, es necesario, entonces, ubicar a la población a la cual están destinadas y el objetivo de aplicar la mismas para, ulteriormente, en el apartado de resultados de la evaluación, colocar las puntuaciones y/o la interpretación cualitativa que se obtuvo de cada una de las herramientas empleadas. En este contexto, se puede dividir la presentación de los resultados según las áreas del funcionamiento (familiar, social, académica, cognitiva, emocional o conductual).

Con relación al apartado de diagnóstico/conclusiones se procura un resumen del proceso de evaluación y se resaltan los aspectos importantes relacionados con un presunto diagnóstico, para, finalmente, en recomendaciones, proporcionar una serie de estrategias con relación a la intervención, a los padres y docentes, que permitan optimizar el proceso de aprendizaje a través de una respuesta oportuna ante las necesidades identificadas en el estudiante y en su contexto.

Por cuanto, se entiende, de acuerdo con Luque y Luque (2019), que el informe de evaluación psicopedagógica es un documento referencial del proceso de enseñanza – aprendizaje que, al estar destinado a ser leído por padres, docentes y especialistas, es esencial que sea redactado empleando un lenguaje sencillo, claro y preciso.

Además, resulta apropiado, al momento de la devolución, explicar el contenido del mismo, pues, en ocasiones, los niños y adolescentes presentan comportamientos que llaman la atención y producen emociones negativas en estudiantes, padres y docentes; en este sentido, elucidar las causas y consecuencias, así como los factores que mantienen estos comportamientos, suelen reducir el malestar emocional y promover la adherencia y el compromiso con la intervención psicoeducativa posterior.

Conclusiones

A partir de lo expuesto con antelación, y en respuesta al objetivo planteado para el desarrollo del presente artículo: presentar un acercamiento a los aspectos teóricos y prácticos de la evaluación psicopedagógica, es posible señalar que a nivel teórico es una herramienta diseñada para favorecer la atención a la diversidad, pues tiene por objetivo identificar las causas que subyacen a las dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como caracterizar las circunstancias particulares del estudiante y de su contexto.

La consecución de este propósito se encontraría regulada por una serie de principios, a saber: minimizar la segregación, promover la participación, estimular el aprendizaje y propiciar la inclusión. En este sentido, no se limita a su acción diagnóstica, sino que es transversal en el proceso de enseñanza – aprendizaje; es decir, cumple también con funciones sumativas y formativas.

Más aún, cuando se realiza desde un enfoque de potencial de aprendizaje, en el cual se considera que el proceso educativo está determinado por la interacción entre variables externas (alimentación, situación socioeconómica, estructura de la institución educativa, reglas, normas y expectativas familiares, etcétera) e internas (estilos de aprendizaje, motivación, emociones, hábitos de estudio, entre otros) relacionadas con el escolar.

En adición, y referente a los aspectos prácticos, es necesario considerar que el proceso de evaluación psicopedagógica transita de manera secuencial (no implica que sea línea y rígida) por las siguientes etapas: recogida de datos e información; análisis de los datos e información recolectados; elaboración del informe de evaluación y devolución; elaboración y ejecución del plan de intervención; y evaluación (seguimiento) del plan y de su aplicación.

En este contexto, es preciso que, durante su ejecución, las técnicas, los métodos e instrumentos empleados para recolectar información, se ajusten a las necesidades de cada estudiante, sean naturales y estén contextualizados; así como que, en el plan de intervención consecuente, se ponga énfasis, no en las dificultades, sino en lo que desde la institución educativa se puede hacer para responder a estas; por otra parte, se deberá gestar y acordar con la familia, con el docente y con el estudiante, pues de esta manera se implicarán activamente durante su desarrollo.

Por cuanto al considerar que la evaluación psicopedagógica es un proceso hecho a medida, su informe deberá redactarse empleando un lenguaje sencillo, claro y preciso, y acompañarse de una devolución en la cual se brinde al escolar, a sus tutores y docentes, una explicación de las causas y consecuencias, así como de los factores que mantienen la situación problemática (el motivo de consulta), con el objetivo de reducir el malestar emocional y promover la adherencia y el compromiso con la intervención psicoeducativa posterior.

De ahí que la evaluación psicopedagógica suponga, para los miembros involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, múltiples beneficios, por mencionar algunos: permite valorar la eficacia y la efectividad con la cual los

procesos educativos se gestionan y desarrollan; representa para los docentes una herramienta para mejorar sus métodos de enseñanza, pues les brinda información sobre el nivel de desarrollo de sus estudiantes y la manera en la cual aprenden mejor; además, en su informe, recomienda estrategias para optimizar la dinámica dentro del grupo-clases y dentro de la familia, de modo que se promuevan los procesos de aprendizaje.

Así las cosas, se convierte en una herramienta que favorece la democratización de la educación, no solo porque promueve el acceso equitativo al sistema educativo, sino porque durante su ejecución son consultados y se considera la perspectiva de todos los sujetos involucrados en la crianza o educación del escolar. Finalmente, a modo de cierre y con perspectiva a futuro, sería importante indagar, de manera teórica o práctica, sobre la adaptación y/o aplicación de la evaluación psicopedagógica en el contexto de nuevos enfoques de enseñanza – aprendizaje, que cuentan con miradas alternativas con relación a la educación y a la inclusión, tales como el Diseño Universal de Aprendizaje.

Referencias

- Barcenilla, M., y Levratto, V. (2019). Educación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: un análisis comparativo entre instrumentos. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634>
- Berrío, N., Redondo, C., y Mejía, W. (2019). Evaluación psicopedagógica: revisión sistemática. *Pensando Psicología*, 15(26), 1-27. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.01>
- Campos, C., y Perís, M. (2011). Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada. *Revista Eureka*, 8(1), 114-133. <https://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-8-1-11-18.pdf>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23>
- Correa, J. (2010). Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Revista Senderos Pedagógicos*, 1(1), 67-74. <https://doi.org/10.53995/rsp.v1i1.7>
- Covarrubias, P., y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobre salientes: Caso Chihuahua México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347010>

- De la Torre, B. (2012). Una mirada a la evaluación psicopedagógica desde la labor profesional de un EOEP. *Revista Padres y Maestros*, 347(1), 27-31. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/573>
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la Evaluación Psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 41(2), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/262763685-Obstaculos_a_la_inclusion_cuestionando_concepciones_y_practicas_de_evaluacion_psicopedagogica
- Espinoza, R. (2017). La evaluación psicopedagógica mediada como estrategia de diagnóstico vinculante. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 14(2), 61-68. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1801/1838>
- Euan, E., y Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14215250815>
- Flores, L., Esparragoza, N., y Sánchez, M. (2014). La evaluación psicopedagógica, un elemento que incide en la planeación docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(1), 1-13. <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/783/765>
- Girardi, C., y Ruiz, L. (2010). Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 203-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376011>
- González, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Henoa, G., Martínez, M., y Tilano, L. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *EL ÁGORA USB*, 7(1), 77-84. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/1636>
- Leyva, A. (2011). Práctica de Campo: Evaluación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 45-47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000100006
- Luque, M., y Luque, D. (2019). Elaboración de un informe psicopedagógico. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 26(1), 23-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7330596>
- Martín, E. (2010). Detección de necesidades específicas de apoyo educativo en el centro: evaluación psicopedagógica. *Pedagogía Magna*, 8(1), 85-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628007>

- Massani, C., García, X., y Hernández, E. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños(as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 145-151. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200021
- Rodríguez, F. (2012). La evaluación psicopedagógica a la luz de la neuropsicología. *Revista Padres y Maestros*, 347(1), 10-15 <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/570>
- Sosa, J. (2010). La nueva regulación de la evaluación psicopedagógica en la comunidad autónoma de Canarias. ¿Por qué la llaman evaluación cuando quieren decir diagnóstico? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23(1), 81-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312655>



Título: *Sirena*.
Autor: Ricardo Arjona.
Técnica: Xilografía sobre papel algodón.
Año: 2018.

Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022¹

University desertion in the Colombian context: diachronic journey between 2018 and 2022

Autores:

Leonardo García Botero²
<https://orcid.org/0000-0002-5897-2254>

Andrea Johana Aguilar Barreto³
<https://orcid.org/0000-0003-1074-1673>

Abad Ernesto Parada Trujillo⁴
<https://orcid.org/0000-0002-9665-6105>

Recibido: 17/05/2022

Aprobado: 28/06/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1200>

¹ Artículo de reflexión producto de la tesis doctoral *El servicio público con función social: mecanismo para garantizar el derecho fundamental de la educación* en el marco del Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (TdeA - IU).

² Candidato a Doctor en Educación y Estudios Sociales, TdeA - IU; Magister en Derecho, Universidad de Medellín; Especialista en Derecho, Universidad Autónoma Latinoamericana; Abogado, Universidad Autónoma Latinoamericana; Rector, TdeA - IU. rectoria@tdea.edu.co

³ Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander; Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad Francisco de Paula Santander; Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander; Abogada, Universidad Libre de Colombia; Administradora Pública Municipal y Regional, Escuela Superior de Administración Pública; Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona; Vicerrectora académica, TdeA - IU. vice.academica@tdea.edu.co

⁴ Candidato a Doctor en Educación y Estudios Sociales, TdeA - IU; Magister en Educación, Universidad Externado de Colombia; Abogado, Universidad Libre de Colombia; docente tiempo completo y miembro del Grupo de Investigación Senderos, TdeA - IU. abad.parada@tdea.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Resumen

El objetivo de este artículo de reflexión es analizar con un enfoque diacrónico el fenómeno de la deserción universitaria en el contexto colombiano entre los años 2018 y 2022, período que da cuenta de tres momentos de relevancia para la educación en el contexto nacional: antes de la pandemia del Covid-19, durante la pandemia y el regreso a la presencialidad. Corresponde a un estudio de nivel descriptivo, el cual se enmarca en la perspectiva paradigmática interpretativa, el enfoque cualitativo y el enfoque hermenéutico denominado análisis de discurso. Se recurre a fuentes secundarias: artículos científicos publicados en distintas bases de datos como Dialnet, Redalyc, Latindex, Scielo, Scopus, entre otras. Se empleó el análisis documental como técnica de recolección de información apoyada en una matriz de sistematización analítica. Los resultados evidencian que la deserción universitaria no constituye un fenómeno que solo se reduce al factor económico, sino que incorpora otros de naturaleza objetiva y subjetiva. Aun así, las capacidades económicas de los estudiantes y sus hogares jugaron un papel fundamental en el marco de la pandemia, respecto de la deserción universitaria, así como las tecnologías de la información y la comunicación. Se concluye que han sido valiosas las respuestas del Estado y las instituciones de educación superior para enfrentar las limitaciones impuestas por la pandemia y reducir los riesgos de un aumento de la deserción universitaria.

Palabras clave: crisis universitaria, deserción escolar, pandemia, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract:

The objective of this reflection article is to analyze with a diachronic approach the crisis of higher education in Colombia between the years 2018 and 2022, a period that brings together three moments of relevance for education in the national context: before the Covid-19, during the pandemic and the return to face-to-face. It corresponds to a descriptive level study that is framed in the interpretive paradigmatic perspective, the qualitative approach and the hermeneutical approach called discourse analysis. Secondary sources are used: scientific articles published in different databases such as Dialnet, Redalyc, Latindex, Scielo, Scopus, among others. Documentary analysis was used as an information collection technique supported by an analytical systematization matrix. The results show that university dropout is not a phenomenon that is only reduced to the economic factor, but rather incorporates others of an objective and subjective nature. Even so, the economic capacities of students and their households played a fundamental role in the context of the pandemic regarding university dropout, as well as information and communication technologies. It is concluded that the responses of the State and higher education institutions have been valuable to face the limitations imposed by the pandemic and reduce the risks of an increase in university dropouts.

Keywords: university crisis, school desertion, pandemic, Information and Communications Technology (ICT).

Introducción

El Ministerio de Educación, desde el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) en Colombia, dio a conocer la tasa de deserción estudiantil para el año 2018, la cual evidenció los siguientes indicadores: 8,79% en programas universitarios, 10,75% en programas tecnológicos y 17,41% en programas técnicos profesionales. En comparación con el año 2016, estos datos no muestran diferencias significativas (9,0%, 17,1% y 16,7%, respectivamente) (Gutiérrez *et al.*, 2021), así como con otros períodos anteriores, lo cual permite señalar que la deserción universitaria constituye un problema estructural que debe ser parte de las agendas de aquellas instituciones y entidades con competencia frente al sistema de educación superior (Barragán y Patiño, 2013; Patiño y Cardona, 2012; Bravo y Mejía, 2010).

Este no es un fenómeno exclusivo del contexto colombiano; por el contrario, corresponde a una problemática de nivel internacional visible, incluso en países con mayor desarrollo como Estados Unidos, donde la deserción universitaria ha llegado al 52% (Gutiérrez *et al.*, 2021; Seminara, 2021; Macedo *et al.*, 2019). La literatura al respecto converge en afirmar que la deserción en el ámbito de la educación superior se traduce en un reto para todos los países, porque se asocia con la pobreza, la desigualdad y la inequidad. En efecto, grupos poblacionales pertenecientes a las clases socioeconómicas más bajas, provenientes de los territorios rurales, individuos que pertenecen a comunidades étnicas o jóvenes que no han tenido una formación de calidad previa, por nombrar algunos ejemplos, evidencian mayor probabilidad de deserción en la educación superior según las investigaciones (Mustaffa, 2022; Branch, 2017; Izquierdo y Mestanza, 2017; Passailaigue *et al.*, 2014; Román, 2013).

La deserción universitaria es entendida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004) como un “proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él”. De este concepto se destaca que la deserción no es un producto o el mero abandono del programa en el cual se ha matriculado: ante todo es un proceso y, como tal, vincula etapas, fases, elementos, factores y otros componentes que exigen una mirada particular y reflexiva para la comprensión de la problemática. Rodríguez y Londoño (2011) manifiestan lo siguiente:

En síntesis, las constantes que se encuentran en las definiciones sobre la deserción son: a) se concibe como un fenómeno social, b) multicausal y, c) de abandono de la escolaridad. La variante que encontramos en la concepción de la deserción se limita al número de periodos que cada institución o autor admite para considerar que un estudiante se encuentra en estado de deserción académica. Por ejemplo, en nuestro contexto local, mientras que para la Universidad Nacional (2007) son cinco periodos académicos para SPADIES (2006), son sólo dos (p. 11).

Ahora bien, la pandemia propagada por el Coronavirus del Covid-19 profundizó y/o develó un sin número de problemáticas en distintas estructuras del mundo de la vida social, económica, política, cultural y ambiental. El educativo es uno de esos escenarios en los cuales la pandemia conllevó a la configuración de problemas o limitaciones, aunque también resaltó otros en sus diferentes niveles: el sistema en general, la escuela, el aula, la relación docente-estudiante, la familia, entre otros (Avendaño *et al.*, 2021; Miguel, 2020). Algunas investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con el tema en cuestión demuestran que, con la pandemia, se agudizó la deserción universitaria, y que, pese a la búsqueda de estrategias para adaptarse y dar respuesta a las nuevas exigencias, aumentaron las cifras de personas que abandonaron por más de dos períodos sus estudios (Chalpartar *et al.*, 2022; Miranda y Alarcón, 2021; Tavera y Martínez, 2021).

Debido al fenómeno de salud que se venía presentando desde el 2020 con el Covid-19, el Gobierno Nacional de Colombia vio la necesidad de crear e implementar estrategias para dar continuidad a los procesos de formación, tanto en escuelas como universidades, siendo la virtualidad una de ellas. Esto llevó a la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el propósito de asegurar la continuidad en la prestación del servicio educativo, así como otras respuestas institucionales por parte de las universidades e instituciones universitarias, por ejemplo, los denominados modelos de flexibilización (Bedoya *et al.*, 2021; Cardona, 2021; Inciarte *et al.*, 2020). Sin duda, tanto instituciones, como docentes y estudiantes en general, dieron respuesta al enorme reto impuesto como resultado de la pandemia.

Dicho lo anterior, el objetivo de este artículo de reflexión es analizar desde un enfoque diacrónico el fenómeno de la deserción universitaria en el contexto colombiano entre los años 2018 y 2022, período que da cuenta de tres momentos de relevancia para la educación en el contexto nacional: antes de la pandemia del Covid-19, durante la pandemia y el regreso a la presencialidad. Como ya se ha señalado a lo largo de esta introducción, el tema objeto de análisis constituye una problemática de vigencia permanente y compleja que merece de un continuo acercamiento por parte de la academia. La relevancia del estudio se encuentra en el análisis diacrónico que se ha adelantado, considerando los cambios y las inflexiones sociales frente a un evento de tal magnitud como la pandemia.

Corresponde a un estudio de nivel descriptivo que se enmarca en la perspectiva paradigmática interpretativa, el enfoque cualitativo y el enfoque hermenéutico, denominado análisis de discurso. Se recurre a fuentes secundarias: artículos científicos publicados en distintas bases de datos como Dialnet, Redalyc, Latindex, Scielo, Scopus, entre otras. Los resultados se organizan por grandes líneas temáticas que permiten el acercamiento reflexivo al objeto de interés para los investigadores.

Las instituciones de educación superior: su deber frente a la permanencia estudiantil

Las instituciones de educación superior en Colombia se han enfrentado permanentemente a los cambios sociales, culturales y, sobre todo, políticos, promovidos en el ocaso del siglo veinte cuando emergen hitos normativos como la Carta Política de 1991 y la Ley 30 de 1993. Aunque se modifican las visiones y perspectivas del lugar de la universidad, en coherencia con las transformaciones jurídicas y sociales del país con las tensiones internacionales del momento, se mantiene (sobrevive en el tiempo) el ideal de la universidad por una formación crítica, humana e integral. Por ello, Giroux (2008) expresa que la universidad debe:

[...] interrogar el papel de los intelectuales acerca de su responsabilidad social, pedagógica y política para enfrentar la militarización y la mercantilización del conocimiento, y los docentes (deben mantener) la convicción de que el aprendizaje está al servicio del bien público (p. 15).

En ese sentido, la deserción universitaria se convierte en un tema de interés relevante, conexo a las funciones sociales de las instituciones de educación superior, de cara a problemáticas de mayor alcance como la desigualdad, la inequidad y la injusticia social (Barbosa *et al.*, 2021; Sing & Maringe, 2020; Peguero *et al.*, 2016; Alcántara y Villa, 2014; Sverdlick, 2013). Por tanto, las estrategias y acciones deben envolver de manera completa el sistema educativo y las instituciones, incluyendo a los mismos docentes, los cuales deben “atraer la atención y motivar a los actuales y futuros estudiantes”, exigiendo, entre otras cosas, una aprehensión y uso de variadas herramientas y medios como aquellas soportadas en las TIC (Moreira, 2018, p. 22).

Las didácticas fundamentadas y apoyadas en las TIC corresponden a métodos alternativos para la enseñanza en el marco de números, grupos que requieren una formación en el contexto universitario, aunque claro está, implica retos importantes (Díaz *et al.*, 2021; Pastran *et al.*, 2020). Estos nuevos retos intelectuales y tecnológicos del ciberespacio deben ser afrontados, tanto por profesores como por los estudiantes, como parte de sus roles específicos frente a la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la formación.

La interrupción del modelo educativo caracterizado por la presencialidad, la cercanía física y el compartir de espacios físicos, se vio interrumpido con la pandemia. Maneiro (2020) afirma lo siguiente:

El mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, en la que de la noche a la mañana escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. En este contexto global de emergencia, América Latina no es una excepción, con apenas 1 de cada 2 hogares con servicio de Internet de banda ancha,

y con ausencia de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia, lo que ha impactado de manera inédita a todos los actores de la educación superior.

Y Colombia no fue la excepción, para el año 2020 el 56,5% de los hogares contaba con Internet y en el sector rural la cifra descendía a 23,8% (Forbes Colombia, 2021). Sin duda, el reto educativo fue enorme, porque el aislamiento implicaba una mayor inversión en materia de tecnología: la estrategia era llegar a una cobertura del 70% de las familias conectadas a Internet (Bedoya *et al.*, 2021; Hernández *et al.*, 2021; Gutiérrez, 2020; Juanes *et al.*, 2020).

Deserción universitaria y componente económico: algunas consideraciones generales

La educación superior en el contexto colombiano se divide en dos niveles: pregrado y posgrados. En el primero, la formación cuenta con tres subniveles: técnico, tecnológico y profesional; en el segundo, en especialización, maestría y doctorado. Considerando que la educación es un derecho, tanto los jóvenes como las personas mayores deberían tener acceso a ella, sin barreras que obstruyan la garantía y disfrute del mismo.

En Colombia la tasa de desempleo para marzo del 2022 fue del 12,1%, conforme a lo señalado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), presentando una leve disminución en comparación con el 2021 que fue del 14,7% (Bello, 2021; Mora *et al.*, 2021; Lora *et al.*, 2020). Esto obligó a que los jóvenes de los hogares que se encontraban en los estratos socioeconómicos uno, dos y tres tuvieran que apartarse de sus estudios no solo universitarios (esto incluye la secundaria), con el fin de ayudar con el sustento del hogar, pues la débil economía que venía soslayando a las familias se profundizó con la pandemia del Covid-19. Ante la poca ayuda que recibieron los jóvenes para continuar con sus estudios por parte del Gobierno Nacional o de los entes territoriales como gobernaciones y alcaldías, se hizo aún más difícil acceder a la educación incluyente.

Converger el factor económico y estudiantil no está muy lejos de la realidad. Parafraseando a Rojas (2021): Colombia ocupa el puesto siete en Latinoamérica en términos de salario mínimo, pero comparado con Uruguay, Ecuador, Chile o México, el país sigue estando por debajo. En efecto, el promedio de salario en Colombia son USD 285,59, en Uruguay es de USD 502, en Ecuador es de USD 425 y en Chile de USD 400.

A su vez, los jóvenes que desean ingresar a la universidad deben, junto con sus padres, analizar y ponderar el factor económico dentro de su núcleo familiar, esto con el fin de poderles brindar una educación idónea y que la misma no quede estancada en el futuro. Es por ello que muchas veces no piensan en ingresar a la universidad y optan por continuar con una carrera técnica o tecnológica como alternativa para poder continuar con sus metas de ser un profesional.

Esto implica, claro está, que los padres puedan costear las matrículas en instituciones privadas, pero, dada la incapacidad económica, los jóvenes deben inscribirse y presentar pruebas psicotécnicas y de conocimiento en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) como última opción donde el servicio es gratuito, y desde allí cursar programas basados en competencias laborales en el ámbito técnico y tecnológico.

Esto no quiere decir que los programas técnicos y virtuales que ofrece el SENA no sean óptimos y que no cumpla con los requerimientos necesarios para que sus estudiantes apliquen a futuro a puestos laborales en el territorio nacional. Importante señalar que a la fecha el SENA cuenta con más de cien aliados, tales como organizaciones internacionales, multinacionales y Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Esto pone en evidencia no solo la calidad, sino la proyección social que se tiene como institución educativa superior.

Cabe señalar que el SENA ofrece en su catálogo estudios gratuitos e incluyentes en diversas áreas de la salud, la ingeniería, las tecnologías, además de programas del sector agropecuario, en los cuales el aprendizaje se sitúa en las zonas rurales y capacita en estos programas educativos a personas de todas las edades, sin importar si son bachilleres o no. Cosa distinta a lo que aplican los claustros universitarios en los cuales la educación es un privilegio para pocos; sin embargo, actualmente esta inclusión social ha ido avanzado de manera interesante. Según el Decreto 1953 de 1994 se detalla que:

Dirigir las relaciones intersectoriales, en particular con aquellos sectores que desarrollan alguno o algunos de los servicios relacionados con la educación, o cuya planeación, normatización, vigilancia y control, correspondan al Ministerio, y fomentar la realización de estudios para determinar la demanda y la oferta de educación superior y tecnológica, y dirigir, en coordinación con el ICFES, el Sena y el sector productivo, el diseño y operación del sistema de orientación profesional y ocupacional (art. 7).

Otro aspecto a tener en cuenta, relacionado con lo anterior y el fenómeno de la desigualdad y con la falta de oportunidades, es el siguiente: al no existir universidades públicas cercanas en los territorios rurales, obliga a que los jóvenes deban desplazarse a diferentes ciudades del territorio nacional para poder acceder a la educación universitaria. En este escenario, se observa cómo hay factores externos y estructurales que llevan a la deserción y exclusión universitaria.

El Estado tiene como fuente de financiación estudiantil la línea de crédito universitaria que difunde con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el cual ofrece créditos financieros que pueden ser del 100%, 75%, 50% y del 25%. Lo verdaderamente destacable es que las entidades, tanto privadas como públicas, exigen para acceder a los mismos que deben contar como requisito primordial, el contar con un fiador con finca raíz, y aquí se presenta otro dilema; es decir, un joven que no puede acceder a estos créditos aumenta el riesgo de deserción, incluso, antes de ingresar a la universidad.

La deserción es una situación a la cual “se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos” (Barbosa y Pinzón, 2002, p. 2). Gómez y Celis (2009) consideran que, “el problema de la deserción retrasa la formación de capital humano capacitado para el desarrollo y crecimiento económico del país” (p. 9). Por consiguiente, esta ineficiencia educativa se atañe a distintos factores individuales que afectan la educación superior en Colombia, frente a aspectos académicos, institucionales, socioeconómicos y financieros.

Los factores relacionados con la deserción universitaria son muy variados (Zandomeni *et al.*, 2016). Como bien lo indica Parrino (2014), “los factores intervinientes en esta no pertenecen exclusivamente al estudiante, por el contrario, participan en ella factores que provienen del contexto, del sistema de educación superior y de la institución, además de los propios del estudiante” (p. 39). Y es precisamente esto lo que devela el conjunto de estudios e investigaciones relacionados sobre el tema objeto de análisis, lo que permite llegar a dos puntos relevantes: 1) la respuesta institucional a la problemática de la deserción en la educación superior no puede enfocarse en estrategias lineales, fragmentadas o fundamentadas en miradas estrechas sobre el fenómeno; y 2) dada la diversidad de las poblaciones estudiantiles y de la multiplicidad de factores objetivos y subjetivos que inciden en la deserción, el tema tiene una vigencia permanente dentro de las agenda investigativa y política.

En la literatura sobre el fenómeno en cuestión se destacan muy variados factores causales: percepciones erróneas de los estudiantes sobre su propio desempeño y capacidades reales frente a los retos académicos de la carrera seleccionada (Stinebrickner y Stinebrickner, 2012; Gutiérrez *et al.*, 2021; Stinebrickner y Stinebrickner, 2014a; Stinebrickner y Stinebrickner, 2014b), el encontrarse trabajando mientras se adelantan estudios, como es el caso de los estudiantes de las jornadas nocturnas (Choi, 2018; Arancibia y Trigueros, 2018), el uso de estupefacientes desde la secundaria (Patrick *et al.*, 2016), la violencia sexual y física/verbal de la que son víctimas los estudiantes (Mengo y Black, 2016), características institucionales que aumentan los riesgos de deserción (Chen, 2012), entre otros tantos.

Deserción universitaria y pandemia

Cucinotta y Vanelli (2020) señalan que, “el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de coronavirus Covid-19 se había convertido en una pandemia global” (p. 157). Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2020) manifestó que “nunca antes habíamos visto una pandemia provocada por un coronavirus. Y nunca antes hemos visto una pandemia que pueda ser controlada, al mismo tiempo”. Bajo este panorama, la educación como proyecto, proceso, estructura y sistema se ve abocada a la interrupción.

Las universidades estaban habituadas a impartir el aprendizaje de la manera tradicionalista; es decir, de manera presencial, en las aulas y con un gran número de estudiantes, y de pronto les urgió dar un giro rotundo con el propósito de crear nuevas estrategias que permitieran continuar y extender la enseñanza de sus estudiantes, pero que, a la vez, no afectará el semestre electivo en primera instancia, y el año posterior ante la adversidad que se venía presentando por el virus. Debido a ello, las herramientas tecnológicas brindaron un gran alivio, no solo a las universidades, sino también a la sociedad en general, pues desde sus hogares se reactivó el aprendizaje virtual de los educandos.

Entonces, se puede señalar claramente que el Covid-19 afectó de manera notable a las instituciones de educación superior en todo el territorio, obligando de alguna forma a que los entes universitarios impartieran sus clases de manera virtual; para ello fue necesario que realizaran esfuerzos extras en pro de garantizar fehacientemente el aprendizaje a todos sus educandos; es decir, vieron la necesidad de implementar estrategias a través de las herramientas digitales y tecnológicas, las cuales se detallarán más adelante ante la amenaza propagada con el virus. Para nadie es un secreto que el Covid-19 fue, es y seguirá siendo una realidad que hay afrontar con resiliencia, a pesar de lo que puedan pensar algunos sectores de la sociedad, como sucede con algunos deportistas, personajes de la farándula, empresarios o, incluso, algunos miembros de las iglesias cristianas que están en contra de la vacunación, siendo conocidos como los antivacunas.

Ahora bien, en lo que va transcurrido de la pandemia en Colombia, asegura Gaitán (2021) que “unos 39.000 estudiantes universitarios abandonaron sus estudios en pandemia. El problema de la deserción universitaria; sin embargo, ya era crítico antes de la llegada del coronavirus”. Teniendo en cuenta lo anterior, la punta del iceberg salió a flote con el problema de salud. Se evidencia claramente que la formación universitaria en Colombia afronta una crisis permanente, y, este caso, no fue la excepción, por lo cual se puede aseverar, sin llegar a equivocarse, que la educación en Colombia nunca volverá a ser la misma, así se retornen a las clases presenciales, pues las herramientas TIC llegaron para quedarse y dar su aporte a un sistema educativo obsoleto desde hace décadas; lo que pasa, es que las deficiencias se acentuaron con el Covid-19.

No cabe duda de que la pandemia del Covid-19 ha tocado notablemente a los entes universitarios, pues tanto profesores como estudiantes fueron víctimas de tan infortunado fenómeno de salubridad. Por lo tanto, determinar cifras exactas de cuántas personas han fallecido que estuvieran vinculadas directamente con los entes universitarios, no es posible, ya que estas no son claras por parte de los entes pertinentes. Siendo este uno de los grandes dilemas para que el cuerpo de docentes regresara a las instituciones públicas o privadas a impartir el aprendizaje esperado. Todo esto sucedió ante la poca o ninguna preparación que tenía el Estado colombiano y los demás Estados a nivel mundial, el tener que enfrentarse a un enemigo casi invisible.

Es evidente que la sociedad estudiantil en Colombia afronta grandes retos, y no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional, pues una cantidad considerable de estudiantes tuvo la necesidad de regresar a sus lugares de origen por

culpa de la pandemia y no volvió a las instituciones de educación superior, ya fuere por que terminó sus estudios o porque abandonó los mismos. Conocer de primer mano cuántos jóvenes desertaron de la universidad por dicha situación es una tarea nada fácil de determinar, pues no existen datos exactos por parte del DANE o del Ministerio de Educación que aclaren dicho panorama, lo que implica tener que ligar esta situación con el factor económico, y entre los dos convergieron e hicieron lo suyo, encrudecieron la crisis universitaria en el país.

¿Posibilidades?

Para combatir y contrarrestar una futura deserción en masa de los estudiantes universitarios, el Gobierno Nacional implementó como estrategia la gratuidad en la matrícula; estrategia en la cual inicialmente el Ministerio de Educación ha beneficiado económicamente a más de 695 mil jóvenes de los estratos uno, dos y tres, respectivamente, los cuales representan un 97% de los estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior pública (Ministerio de Educación, 2021). Ramírez (2022) destaca que esta estrategia de Matrícula Cero, dentro de las metas propuestas como política de Estado y a través del Ministerio de Educación, busca abarcar a aquella población entre los 14 y los 28 años que desee continuar sus estudios superiores, la cual deberá cumplir con los requisitos pertinentes.

Para la presidencia de la República este apoyo económico a los jóvenes colombianos es una meta propuesta dentro del Programa de Equidad, impulsado por el Gobierno de turno, pero, cabe tener en cuenta que, aquellos estudiantes que tienen créditos con el ICETEX, tendrán una reducción entre el 14% y el 32% con relación a sus intereses, descuento propuesto por el Ministerio de Educación, cobijando a más de 130.826 estudiantes en todo el territorio nacional.

Otra de las estrategias implementadas, tanto por el Gobierno Nacional como por las propias universidades, es la de utilizar e implementar las herramientas digitales y tecnológicas con el fin de enfrentar la crisis propagada por el Covid-19; en este sentido, la virtualidad permitió que los estudiantes de pregrado y posgrado continuaran con su aprendizaje de manera alterna. Según Pino (2010):

El proceso mismo de aprendizaje es el que minimiza el papel del maestro centrando su atención en el medio como soporte material del método. No hay un proceso de reflexión que permita el reconceptualizar el marco teórico de sus propuestas. En la implantación, el alumno se somete a la tecnología, a los programas instruccionales, supuestamente de acuerdo con su ritmo personal y sus diferencias individuales, a los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos, técnicas. Se replantea el rol del profesor que pasa ahora de aquel que domina el contenido al que domina las técnicas, lo que le permite continuar controlando la situación educativa. La evaluación trata de medición, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje (p. 1).

Por lo tanto, la dinámica de estudio cambió de manera contundente hasta lo ahora conocido. Las nuevas tecnologías han contribuido ostensiblemente a la disminución de la deserción universitaria en Colombia, la cual pudo haber sido mayor si el Gobierno Nacional no hubiera adoptado medidas ante el cierre total de las instituciones educativas a nivel nacional, y ante el cierre de todas sus fronteras, pues muchos estudiantes colombianos adelantaban sus estudios en el extranjero, siendo esta medida, de la virtualidad implantada por las universidades, un método de enseñanza aceptado, a pesar de las ventajas o inconvenientes que se llegaron a presentar durante su ejecución.

Referencias

- Alcántara, S., y Villa, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, (59), 4-8. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547002.pdf>
- Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>
- Avendaño, W., Hernández, C., y Prada, R. (2021). El docente universitario ante la emergencia educativa. Adaptación a las TIC en los procesos de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 23(41). <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4354>
- Avendaño, R., Luna, O., y Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Barbosa, M., García, A., & Ridao, M. (2021). Inequality and dropout in higher education in Colombia. A multilevel analysis of regional differences, institutions, and field of study. *Mathematics*, 9(24), 3280. <https://doi.org/10.3390/math9243280>
- Barbosa, I., y Pinzón, D. (2018). *Incidencia de la financiación en la Deserción Universitaria en Bogotá*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Colombia]. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/22658/1/Trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20Barbosa%20y%20Pinzon.pdf>
- Barragán, D., y Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 9(16), 55-66. www.redalyc.org/pdf/4096/409633954005.pdf
- Branch, J. (2017). *A case study of perceptions and experiences among African-American males regarding college dropout rates in a community college*. [Tesis Doctoral, Northcentral University, Arizona, EEUU].
- Bravo, M., y Mejía, A. (2010). Los retos de la educación superior en Colombia: una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 85-98. https://www.acofi.edu.co/revista/Revista10/2010_II_27.pdf

- Bedoya, C., Murillo, G., y González, C. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Bello, M. (2021). Impacto en la informalidad y el incremento de plataformas digitales de ubicación durante la pandemia del Covid-19 en Colombia. En: A. Camacho Ramírez (Coord.). *Efectos del Covid-19 en Colombia: Una visión desde el derecho del trabajo y del empleo*. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/34454>
- Cardona, L. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación y Ciencia*, (25). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12515>
- Chalpartar, L., Fernández, A., Betancourth, S., y Gómez, Y. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 37-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>
- Choi, Y. (2018). Student employment and persistence: Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout. *Research in Higher Education*, 59(1), 88-107. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9458-y>
- Constitución Política de Colombia 1991. (2016). Corte Constitucional. *Edición especial*. <https://www.cjc.org/es/NuestrasConstituciones/COLOMBIA-Constitucion.pdf>
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomedica Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Decreto 1953 de 1994. (1994, 08 de agosto). *Congreso de la República*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67153>
- Díaz, J., Ruiz, A., y Egüez, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Forbes Colombia. (2021, 19 de noviembre). Solo el 56.5% de los hogares en Colombia tiene internet: DANE. <https://forbes.co/2021/11/19/tecnologia/solo-el-565-de-los-hogares-en-colombia-tiene-internet-dane/>
- Gaitán, M. (2021, 08 de noviembre). Seguir estudiando o sobrevivir: el drama de los jóvenes que ha dejado sus carreras. *Diario Criterio*. <https://diariocriterio.com/desercion-universitaria-en-colombia-se-agravo/>
- Giroux, H. (2008). La Universidad Secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industria-académica. *Centro Internacional Miranda*. https://issuu.com/aceumedellin/docs/pdf21-12-2009_14-08-16
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
- Gómez, V., y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2009000200010

- Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Gutiérrez, D., Vélez, J., y López, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(1), 15-26. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/4738/4538>
- Hernández, C., Prada, R., y Mariño, L. (2021). Educación mediada por las tic en la educación superior en medio del periodo de aislamiento de la pandemia Covid-19. *Boletín Repide*, 10(10), 347-357. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1491>
- Inciarte, A., Paredes, A., y Zambrano, L. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (8), 195-215. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4087411>
- Izquierdo, G., y Mestanza, R. (2017). Retos de la educación ante la deserción escolar universitaria. Revisión sistemática. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(2), 15-21. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/111>
- Juanes, B., Munévar, O., y Cándelo, H. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Conrado*, 16(76), 448-452. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1510>
- Ley 30 de 1992. (1992, 29 de diciembre). Congreso de la República. *Diario Oficial No 40.700*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf
- Lora, C., Anaya, A., y Pinedo, J. (2020). Economía social y Covid-19: aportes y perspectivas en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 303-320. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34185>
- Macedo, M., Santana, C., Siqueira, H., Rodrigues, R., Ramos, J., Silva, J., Andrade, A., & Bastos, C. (2019). Investigation of college dropout with the fuzzy c-means algorithm. *IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2161, 187-189. http://www.ecomp.poli.br/amam/wp-content/uploads/2019/11/2019_Investigation-of-College-Dropout-with-the-Fuzzy-C-Means-Algorithm.pdf
- Maneiro, S. (2020). ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad. *UNESCO*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/>
- Mengo, C., & Black, B. (2016). Violence victimization on a college campus: Impact on GPA and school dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(2), 234-248. <https://doi.org/10.1177/1521025115584750>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES)*. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212299.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación. (2021). *Gratuidad en la matrícula en Educación Superior pública ya es una realidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/405589:Gratuidad-en-la-matricula-en-Educacion-Superior-publica-ya-es-una-realidad>
- Miranda V., y Alarcón, H. (2021). Efectos de los factores de riesgo sobre la interrupción de los estudios en jóvenes universitarios durante la Covid-19. *Desde el Sur*, 13(2), e0021. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1302-2021-0021>
- Mora, J., Herrera, D., y Álvarez, J. (2021). Pandemia y duración del desempleo juvenil en Cali. *Revista de Economía Institucional*, 24(46), 195-216. <https://revistas.ueexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/7644>
- Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-31. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>
- Mustaffa, J. (2022). Racial Justice Beyond Credentials: The Radical Politic of a Black College Dropout. *Urban Rev*, 54, 318-338. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00612-3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *Repetition at high cost in Latin America and the Caribbean*. IESALC-UNESCO.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es
- Parrino, M. (2014). Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 39-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753784>
- Passailaigue, R., Amechazurra, O., y Galarza, J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 6(1), 102-107. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/177>
- Pastran, M., Gil, N., y Cervantes, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1048>
- Patiño, G., y Cardona, P. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RT/article/view/1241>
- Patrick, M., Schulenberg, J., & O'Malley, P. (2016). High school substance use as a predictor of college attendance, completion, and dropout: A national multicohort longitudinal study. *Youth & society*, 48(3), 425-447. <https://doi.org/10.1177/0044118X13508961>
- Peguero, A., Ovink, S., & Li, Y. (2016). Social bonding to school and educational inequality: Race/ethnicity, dropping out, and the significance of place. *Sociological Perspectives*, 59(2), 317-344. <https://doi.org/10.1177/0731121415586479>

- Pino, R. (2010). Tendencias didácticas. Definiciones y propuestas. *Revista IPLAC*, 3.
- Ramírez, L. (2022, 26 de enero). *Matricula cero 2022: quiénes podrán acceder y cómo postular*. As. https://colombia.as.com/colombia/2022/01/26/actualidad/1643213548_553421.html
- Rodríguez, L., y Londoño, F. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(33), 328-355. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/21>
- Rojas, L. (2021). ¿En qué posición quedó el salario mínimo colombiano con respecto a otros países? *W Radio*. <https://www.wradio.com.co/2021/12/14/en-que-posicion-queda-el-salario-minimo-colombiano-con-respecto-a-otros-paises/>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia COVID -19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Sing, N., & Maringe, F. (2020). Learner Dropout in South African Schools. En: K. Adeyemo (Edit.). *The Education Systems of Africa. Global Education Systems*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43042-9_22-1
- Stinebrickner, T., & Stinebrickner, R. (2012). Learning about academic ability and the college dropout decision. *Journal of Labor Economics*, 30(4), 707-748. <https://doi.org/10.1086/666525>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014a). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 601-644. <https://doi.org/10.1086/675308>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014b). A major in science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81(1), 426-472. <https://doi.org/10.1093/restud/rdt025>
- Sverdlick, I. (2013). Universidad, desigualdad y justicia social. *Revista de Educação Pública*, 22(48), 63-79. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/848>
- Tavera, L., y Martínez, C. (2021). Jóvenes universitarios y la Covid-19: una mirada desde la categoría de acontecimiento. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(242), 313-343. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcp/v66n242/0185-1918-rmcp-66-242-313.pdf>
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 127-152. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610009.pdf>



Título: *El Ángel*.
Autor: Galo Ibarra, "Hombre de lodo".
Técnica: Gráfica digital.
Año: 2022.

On the cognitive dimension of metaphors and their role in education: a response to Molina Rodelo (2021)¹

Sobre la naturaleza cognitiva de las metáforas y su papel en la educación: respuesta a Molina Rodelo (2021)

Author:

Sergio Alberto Torres Martínez²
<http://orcid.org/0000-0002-8823-1676>

Received: 26/04/2022

Approved: 30/05/2022

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1128>

¹ Non-research reflection paper.

² Bachelor's Degree in Teaching Foreign Languages, University of Antioquia; Master's Degree in German Studies, University of Bayreuth; Researcher, University of Antioquia. surtr_2000@yahoo.es

This is an open access article, distributed under the terms of the Creative Commons BY-NC-SA 4.0 International License.

Abstract:

This paper offers an alternative reading of the cognitive dimension of metaphors. In contrast to Molina Rodelo's analysis (2021), the present model opposes the views held by the Conceptual Metaphor Theory (CMT) and The Mental Spaces Theory. I argue that metaphors are part of broader cognitive phenomena (embodied cognition) issued from the speakers' experience with the world. In other words, metaphors are not a by-product of sensorimotor experience, a simulation, as CMT claims. As a result, metaphors are construed as embodied units of sense for the shared reconstruction of experience.

Keywords: embodied cognition, concepts, essentialism, embodied metaphor, education, Conceptual Metaphor Theory.

Resumen:

En este artículo de respuesta se ofrece una lectura alternativa de la naturaleza cognitiva de la metáfora. En contraste con el análisis propuesto por Molina Rodelo (2021), el presente modelo cognitivo se aparta de las definiciones existentes basadas en la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMT) y la Teoría de los Espacios Mentales (*Mental Spaces Theory*). Se propone entonces una caracterización de la metáfora como construcción nacida de la cognición encarnada (*embodied cognition*) del hablante, la que, a su turno, tiene su origen en la percepción

misma del entorno. En otras palabras, las metáforas no son un subproducto mental de nuestra experiencia con el mundo físico, una mera simulación mental, como lo afirma la TMT. El resultado es una visión de la metáfora como repositorio de experiencias, actitudes y creencias accesibles a los participantes del acto comunicativo, gracias a su experiencia común con el entorno.

Palabras clave: cognición encarnada, conceptos, esencialismo, metáfora encarnada, educación, Teoría de la Metáfora Conceptual.

Introduction

In an interesting paper on the potential pedagogical applications of metaphor research, Molina Rodelo (2021) introduces a cognitive reading based on the works of Lakoff and Johnson (1980, 1999). However, as we will see in the rest of the paper, the *Conceptual Metaphor Theory* (henceforth CMT, see section 2) is not impervious to criticism. The point to be made is that CMT research has not offered plausible empirical support to its claims regarding, for example, the existence of brain-based cognitive universals (Casasanto & Gijssels, 2015).

Expectedly, Molina Rodelo's analysis endorses an uncritical view of metaphor, which he conceives of as a discourse-oriented phenomenon occurring in instructed settings upon the "pillars of thought, language and pedagogy" (Molina Rodelo, 2021, p. 35). In this regard, according to the author, it is just in the academia where metaphors become meaningful as rhetorical devices for the construction of high culture. Molina Rodelo goes on to divide metaphors into two groups, namely "poetic" and "rustic" (Molina Rodelo, 2021, p. 36). It goes without saying that such an arbitrary classification, without any reference to, or interrelational coherence with cognitive theory, fails to provide a cogent underside to the discussion attempted by the author.

Along the same lines, it is unclear how using certain "metaphorical" expressions in instructed settings could eventually contribute to the comprehension of a topic. In the absence of such a clear distinction, Molina Rodelo's claims are bound to seem painfully easy to criticize. In particular, an example of a "classroom activity" taken from Pérez and Civarolo (2020, as cited in Molina Rodelo, 2021) runs out of wiggle room quickly, as it reveals that the use of the word "brilliant" ("brillante"), as a conceptual tool to refer to "intelligence," acts rather as a medium for the proliferation of beliefs and opinions regarding intelligence in general:

[...] students organized in communities of practice may interact with snapshots of brilliant people, in a type of activity defined by the model: I create-I problematize- I explore; they are asked to write a text using a metaphor that explains and supports a definition of intelligence, the meaning of being intelligent in the contemporary world, as well as the questions that the topic may motivate (p. 38).

It becomes glaring at this point that any cognitive intervention in the classroom requires some background knowledge. To put it another way: an excursion into a functional definition on the nature of “brilliance” as an attribute of certain individuals then leads to essentialist interpretations. Here we are brought to an important crossroads. Is the introduction of metaphors in the classroom a genuine and useful resource for reflection, or is it rather a potentially pernicious source of essentialist discussions?

For instance, *causal essentialism* rests on the assumption that surface features are caused by underlying essences (see Newman & Knobe, 2018, p. 2), whereas *Platonic essentialism* operates on some idealized features bound together by features “embodying the same deeper value” (Newman & Knobe, 2018, p. 2). For example, in the context of Translation Studies, the essentialist ascription of properties to individuals, groups, or scientific traditions has been described in terms of *civilizational spells*:

If the Orientalist civilizational spell pictures the Westerner as a scientist (and therefore smarter and better) and the Asian as a mystic (and therefore dumber and worse), the Occidentalist spell tends to flip that value hierarchy on its head: The Asian is a mystic (and therefore more natural and authentic, and better) and the Westerner is a scientist (and therefore more alienated from nature, and worse) (Robinson, 2017, p. 37, as cited in Sakai, 1997).

As we can see, essences in translation have for the most part been addressed as an irreducible hierarchy of beliefs about the concepts used by some traditions to define and deal with reality according to some cultural rules.

Going back to the general topic of this paper, I intend to explore in the following sections some of the flaws and shortcomings of conceptual metaphors. As a gesture toward a solution, I suggest that a new conceptualization must be introduced, that of embodied metaphor, as a means to integrate the vastness of human experience with the physical world into the study of metaphor construction in pedagogical settings.

Embodied metaphor versus conceptual metaphor

Lakoff and Johnson's *Conceptual Metaphor Theory* (henceforth CMT, 1980, 1999) is *amodal* (disembodied), "a metaphor in thought" (Gibbs, 2017, p. 3), by which the source of concepts is determined by representations created in the brain only: "Thought is physical. Ideas and the concepts that make them up are physically 'computed' by brain structures." (Lakoff, 2008, p. 18). On this view, conceptual knowledge is not considered as innately given, but learned (Jamrozik *et al.*, 2016; Kövecses, 2002, 2005, 2010). In addition, "root or conceptual metaphors [are said to] motivate our understanding and use of language in general" (Katz, 1998, p. 4).

A main consequence of this characterization is that abstract concepts are deemed to be "derived" from more concrete ones (hence, "death" can be conceptualized in terms of "departure" [source domain]). As a result, the role of the body is reduced to a mechanical simulation of experience with the world that can be further computed in the brain through dedicated *neural circuitries* (Gallese & Lakoff, 2005; Lakoff, 2008, 2014).

In contrast to the CMT, I argue that concept integration is not the result of domain integration, but the reconstruction of an event on the basis of experience *reenactment* (see Torres-Martínez, 2015, 2016, 2017, 2018a, b, 2019, 2020, 2021). This process is facilitated by a range of embodied metaphors.

Embodied metaphors are the result of sensory reenactment. In this sense, "to work *hard*" activates our experience with different types of gravitational pull; likewise, to say that finishing a task "took a *long* time" sees time as "distance". Embodied metaphors are not simulations of experience, nor do they require some sort of integration or domain mapping. In other words, embodied metaphors are sensory metaphors. This is evident in the case of, for example, *mixed metaphors*. In the example below (as cited in Semino 2016, p. 204) a conflicting domain represented by the verb "to defuse", usually associated with bomb disposal, is used along with the bizarre scene of an elephant standing in a room:

But there's no getting around the fact that Chappelle's sudden disappearance was pretty much bat-@#&% crazy, and though Murphy and Rawlings do their best to **defuse the big elephant in the room** (there's a mixed metaphor for you), I never quite escaped the feeling that this was just weird, and perhaps unnecessary.

Using the embodied concept formula, we obtain:

Concept (a type of person) = [Elephant → P (big-heavy threat) +C (room)]

The point to notice is that the bomb-disposal 1 (*source domain*) and the *confined-big-animal source domain* 2, become fused as a single event involving an agent whose presence must be dealt with by means of extraordinary resources (by other agents). On this account, the addition of conceptual structure “in thought” is replaced by a reading by which world knowledge with 1) force (to deal with the problem); 2) barrier (the person whose presence is a problem); 3) enclosure (the locus of the problem, that is, the room), and 4) path (the means to solve the problem) are summoned.

As can be seen, both the uncritical adoption of TMT, as well as the definition of what “thinking” is (without references or solid cognitive foundations) proposed by Molina Rodelo (2021, p. 41) undermine the credibility of any pedagogical proposal based on the cognitive.

The problem with concept integration

Another concept adopted by Molina Rodelo (2021) is that of concept integration. According to the author, this mechanism hinges on the “coupling of two mental spaces projecting specific features onto a new blended space”. (2021, p. 42). The intuition guiding this formulation is that language is a symbolic system assembled in the bodiless brain through a series of computations. A good way to explore this is to analyze the notion of *analogy* (Fauconnier, 1997), central to the *Mental Spaces Theory*. According to Fauconnier (1997, p. 102), analogy rests on three main aspects:

- Domain mapping from a source onto a target;
- extraction of an induced schema (or frame);
- extension, fluidity, and reanalysis. (p. 102)

Domain mapping takes the conceptual structure from one event, for example, military strategy, and projects this content onto a target domain, for example, the operation of a cancerous tumor. In the words of Fauconnier (1997):

The fortress maps onto the tumor, the general onto the surgeon, the columns of soldiers onto the rays. To take the fortress is to destroy the tumor; to send small convergent columns from different directions is to direct weak rays of different orientation that will converge to the same body area (p. 102).

From an embodied cognitive perspective, the conceptual content of meaning is not immediately transposed from one domain to another for the simple reason that domain projection needs to first include embodied content that disambiguates the relation between a doer, an object affected by an agent’s action, the amount of energy needed to complete an action, etc. Clearly, the idea of domain mapping is

biased toward a topographical metaphor, whereby persons and objects are assigned specific roles (from a third person perspective, see a subsequent section) in a grid, reduces human action to role-taking routines that do not account for the whole host of senses and processes involved in an event (see the example cited by Molina Rodelo, 2021, p. 43). This deterministic view of cognition requires a third overarching abstract schema (a cognitive template or *frame*) that provides conceptualizers with a mind-reading device connecting a source and target situation: “The schema is a *frame* with *roles* that can be filled by elements of one or the other domain. The associated structures both fit the schema, and the schema specifies the mapping” (Fauconnier, 1997, p.103).

Finally, the schema is extended to another domain containing a similar structural configuration. This leads Fauconnier to the conclusion that conceptual information is akin to conceptual mapping which can be further used to construct *ad hoc* scenarios with similar spatial configurations and roles. Though this appears to be a simple solution to the puzzle of human conceptualization in terms of event construction, partition and mapping, it is not evident why conceptualizers would follow this specific strategy to cope with reality. Indeed, it is striking that the examples used by Fauconnier to explain his mental spaces theory reduce uncertainty to zero. In other words, agents seem to intuitively engage in mechanistic domain mapping and extension in order to go on with their lives without the need any clear inferential strategy other than mindreading heuristics: there is never a “right” answer to the mapping problem, although given contexts will favor some mappings over others, as a function of the goals pursued and in keeping with general heuristics favoring structural relationships over simple attributes (Fauconnier, 1997, p. 35).

In this sense, saying that concept construction can be reduced to mental spaces mapping is akin to saying that human beings are mysteriously endowed with mental capacities dictating them what role to assume once a situation has been identified in terms of another. Granted, this is an appealing, generalizable intuition. However, it is still deterministic and fuzzy.

The main problem here, is that agency is made to rest on discourse analysis (*Discourse Representation Theory*), a non-cognitive theory that “attempt[s] to account for the meaning of natural language sentences using only the mechanisms of formal syntax and set theory, without permitting any cognitive mechanisms” (Lakoff & Sweetser, 1994, p. xi). Expectedly, the idea that *presupposition inheritance* and *reference* can be dealt with by means of discourse semantic tools reduces the scope of action of humans to some formal rules of information exchange or pragmatic intent in specific examples. Long story short, Fauconnier’s approach is a discourse theory in disguise created as a response to formal logics, and that happens to have some resonance for some camps of brain-based cognitive research. Therefore, the problem it aims to solve is simply the way logical thinking can be accomplished without appeal to, for example, logical operators:

[T]he clause *The girl with the brown eyes has green eyes* is not contradictory because the two descriptions hold in different mental spaces. Fauconnier shows that this simple kind of solution can be extended to the full range of known problems of reference (Lakoff & Sweetser, 1994, p. xiii).

So, we see those flawed theories such as the ones reviewed thus far cannot be seamlessly introduced in classroom settings without a more in-depth analysis and refining.

On concepts, categories and the origins of scientific knowledge

I concur with Molina Rodelo (2021) that there is a continuity between metaphor use, the emergence of concepts, the use of metaphors, and category formation. However, I oppose the idea that category formation is based on similarity relations only. My proposal is that category formation in the mind is a process of reality reconstruction whereby the action of the world upon natural kinds (entities in the world), humans included, produces some effects that can be accessed perceptually. The essence of natural kinds is thus to be found at the interface of cognition and some patterns of biological adaptation to the environment, including *phylogenetic extension* and *ecomorphological convergence*. Therefore, categories in the mind are formed as a result of the combination of perception, belief and the ways we connect with the world and other organisms. Seen in this light, concepts can be defined as a *set of animate (natural) and inanimate (natural or constructed, aka. “derived”) entities*, sharing a common embodied substratum that provides agent-conceptualizers with perceptual maps that can be retrieved also at an abstract level.

Here, it is assumed that: 1) different entities and events are represented not by different kinds of concepts, but by networks of functionally oriented concepts, and 2) that these concepts encode a probabilistic model of the environment.

In this view, concepts are continuous with their referents. On this reading, concepts cannot be defined as classes in the mind. Thus, it is argued that concepts such as “dog” are not simply constructed relationally (in terms of causes coming from within), that is, on the basis of specific causal links for the activation of prototypes (a reduced set of idealized tendencies), or exemplars (an extended set of stored examples). Rather, a set of dog-essences provide a unifying substance to different variations of the concept. So, though hyena may look like wolves or dogs, they are not related species, nor were *Thilacynes* big-jawed dogs. As a result, category assignation requires a predictive type of reasoning (the mind is projected onto the world in order to anticipate an outcome), rather than a passive, brain-centered one (the mind simply collects information from the environment and compares it with an existing internal model). So, we see that dog clade variation and diversity (identified deductively as a means to confirm a direct connection between

living forms) are variables accessible to a conceptualizer thanks to their sensibility to underlying processes producing functional specialization as a fixed variable overriding stochasticity. In other words, while stochastic (random) variation in nature produces different surface features, the conceptualizer's sensitivity to underlying processes (prior beliefs, in Bayesian terminology) is biased toward the recognition of some expected patterns (ecomorphological patterns).

In this sense, different types of concepts provide humans with a nuanced set of possibilities. While exemplars possess iconic properties (based on surface features), prototypes provide relevant statistical information for the confirmation of beliefs. Finally, theories capture the internal relations between entities and objects in the world.

Similarity is, then, not crucial for categorization, since being similar is also being different in many ways (also in multiple respects), which does not point to plausible answers regarding the nature of category assignation. So essences, belief and relations are the three components connecting similar events, entities and objects to a conceptualizer. This is, as we have seen, of paramount importance for the classification of concepts in terms of:

1. Essences, that is, the ecomorphological effects producing a set of properties such as "family resemblance".
2. Beliefs, that is, the theories capturing some important relations encoded in natural kinds (living organisms).
3. Relations, that is, the extension/exclusion of properties to/from other natural kinds.

Metaphors in instructed setting or why Greek statues were not white

In this section, I shall focus on the analysis of the concept "rationality" in relation with our previous discussion on the connection between metaphor and essentialism. As we have seen in Section 1, the use of metaphorical language is often influenced by deep-seated values and beliefs. An interesting example of this is the widespread belief that ancient Greek and Roman sculptures were originally white. The status of *classical rationality and mathematical beauty* associated with white marble sculptures has given rise to an idealization of ancient Greek culture as *white and unitary*, which, too, has consolidated a number of cultural myths at the heart of the Western reasoning style. In this sense, it is not much of a stretch to assert that the rediscovery of polychromy (used to support *form* in classical statuary) has in many ways shaken the foundations of Western rationality. Indeed, painted marble sculptures reveal the contradicting combination of rationality and insanity as a unifying characteristic of the gods and their human makers. Thus, though immortal, gods epitomized eternal

human frailty and folly. And yet, godly looks were a requirement for the mortal hero (a prototypical impersonation of both godly and human features) to act upon the world. Therefore, Athena restores Odysseus to his godly looks, with *dark skin* and black beard, as she intends to reveal him as the true king of Ithaca:

As she said this, Athena
touched Odysseus with her golden wand. To start with,
she placed a well-washed cloak around his body,
then made him taller and restored his youthful looks.
His skin grew dark once more, his countenance filled out,
and the beard around his chin turned black again.

(Homer, 2006, pp. 318-319)

So, we see that the concept of whiteness as a hallmark of Western culture has been constructed on a continuous transmission of misconceptions. This reveals, among other things, that complex concepts such as “white marble statues are classical”, are not the result of an evaluation of typicality (whiteness, marble) extracted from the long-term memory through a mapping of stored exemplars (leading to the construction of theories), but a conventionalized belief that, in turn, points to idealized values and reasoning styles that often impose the interpreter’s realities in order to explain phenomena.

Conclusion

In this response paper, I have shown that Molina Rodelo’s (2021) approach falls prey to a dual deficit. In the first place, the paper endorses uncritically a number of concepts ushered by that CMT that have not been plausibly supported empirically. These have been in turn taken at face value as sources of pedagogical theorization. Secondly, the author embraces a similarity-led form of essentialism as the sole basis for categorization. The conceptual errors encoded in the theories supported by the author lead to an undue reduction of human cognition as a brain-only phenomenon. As we have seen throughout this paper, the search for cognitive universals requires a more refined theorization that that offered by the afore mentioned authors. Moreover, is it clear that metaphors are not purely linguistic: event reconstruction is the result of the intervention of our biological memory which produces embodied concepts providing us with the tools to act upon the world in a predictive manner. At a more general level, the exploration of the potential benefits of the cognitive dimension of language in instructed settings is a multidisciplinary field of endeavor that can be impaired by the unreasoned use of cognitive jargon.

References

- Casasanto, D., & Gijssels, T. (2015). What makes a metaphor an embodied metaphor? *Linguistics Vanguard*, 1(1), 327-337. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2014-1015>
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174220>
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 455-479. <http://doi.org/10.1080/02643290442000310>
- Gibbs, R. (2017). *Metaphor wars: Conceptual metaphor in human life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107762350>
- Homer. (2006). *The Odyssey*. Translated by Ian Johnston. Arlington. Richer Resources Publications.
- Jamrozik, A., McQuire, M., Cardillo, E.R., & Chatterjee, A. (2016). Metaphor: bridging embodiment to abstraction. *Psychological Bulletin Review*, 23(4), 1080-1089. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0861-0>
- Katz, A. N. (1998). Figurative language and figurative thought: A review. In A. N. Katz, C. Cacciari, R. W. Gibbs Jr., & M. Turner (Eds.), *Figurative language and thought* (pp. 3-43). Oxford University Press. <https://www.semanticscholar.org/paper/Figurative-Language-and-Thought-Katz-Cacciari/51f78a4dd25925c813b54c25ee30573b4a386cc5>
- Kövecses, Z. (2002). Cognitive-linguistic comments on metaphor identification. *Language and Literature*, 11(1), 74-78. <https://doi.org/10.1177/096394700201100107>
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2005-04650-000>
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A practical Introduction*. Oxford University Press.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. In R. Gibbs, (Ed.), *The Cambridge Handbook of metaphor and thought* (pp. 17-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.003>
- Lakoff, G. (2014). Mapping the brain's metaphor circuitry: Metaphorical thought in everyday reason. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(958),1-14. <http://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00958>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University Press. *Metaphors We Live By.pdf* - CEU Learning <https://ceulearning.ceu.edu>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. Basic Books.
- Lakoff, G., & Sweetser, G. (1994). Foreword. In Fauconnier, G., *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language* (pp. ix-xvi). Cambridge University Press.

- Molina Rodelo, D. (2021). La metáfora: una aliada del aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12, 33-45. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1020>
- Newman, G., & Knobe, J. (2019). The essence of essentialism. *Mind & Language*, 34(5), 585-605. <https://doi.org/10.1111/mila.12226>
- Pérez, M., y Civarolo, M. (2020). La metáfora como estrategia de enseñanza en el aula del siglo XXI. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 25-48. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.60555>
- Robinson, D. (2017). *Exorcising Translation: Towards an Intercivilizational Turn*. Bloomsbury Publishing.
- Sakai, N. (1997). *Translation and subjectivity: On Japan and cultural nationalism*. University of Minnesota Press.
- Semino, E. (2016). A corpus-based study of “mixed metaphor” as a metalinguistic comment. In R. Gibbs, (Ed.), *Mixing metaphor* (pp. 203-222). John Benjamins Publishing Company.
- Torres-Martínez, S. (2015). A constructionist approach to the teaching of phrasal verbs. *English Today*, 31(3), 46–58. <https://doi.org/10.1017/S0266078415000255>
- Torres-Martínez, S. (2016). Working out multiword verbs within an Applied Cognitive Construction Grammar framework. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 1-32. <https://doi.org/10.1515/eujal-2016-0003>
- Torres-Martínez, S. (2017). Applied Cognitive Construction Grammar: A usage-based approach to the teaching of phrasal verbs (and other constructions). *European Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 279-314. <http://doi.org/10.1515/eujal-2016-0012>
- Torres-Martínez, S. (2018a). Constructions as Triads of Form, Function, and Agency: An Agentive Cognitive Construction Grammar Study of English Modals. *Cognitive Semantics*, 4(1), 1-38. <http://doi.org/10.1163/23526416-00401001>
- Torres-Martínez, S. (2018b). Exploring attachment patterns between multi-word verbs and argument structure constructions. *Lingua: International review of general linguistics*, (209), 21-43. <http://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.04.001>
- Torres-Martínez, S. (2019). Taming English modals: How a Construction Grammar approach helps to understand modal verbs. *English Today*, 35(2), 50-57. <http://doi.org/10.1017/S0266078418000081>
- Torres-Martínez, S. (2020). On English modals, embodiment and argument structure: Response to Fong. *English Today*, 38(2), 105-113. <http://doi.org/10.1017/S0266078420000437>
- Torres-Martínez, S. (2021). The cognition of caused-motion events in Spanish and German: An Agentive Cognitive Construction Grammar analysis. *Australian Journal of Linguistics*, 41(1), 33-65. <https://doi.org/10.1080/07268602.2021.1888279>

Título: *Retoño*.
Autor: David Reyes "Plástico".
Técnica: Serigrafía sobre papel opalina.
Año: 2017.



Un futuro abierto a nuevas oportunidades de aprendizaje: iniciativas de educación y formación ante los retos actuales de digitalización y sostenibilidad¹

A future open to new learning opportunities: education and training initiatives in the face of the current challenges of digitization and sustainability

Autor:

Bonifacio Pedraza López²
<https://orcid.org/0000-0003-0536-0905>
Recibido: 10/05/2022
Aprobado: 28/06/2022
DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1181>

Resumen:

En el contexto actual, una sociedad global e interconectada surgen nuevas necesidades de cualificación y competencias. Por una parte, competencias técnicas especializadas para los nuevos puestos de trabajo que surgirán debido a la automatización, la digitalización y los requerimientos para mantener la sostenibilidad de nuestros entornos; por otra, la adopción de nuevas habilidades personales y sociales vinculadas a la creatividad, la comunicación, a capacidades analíticas e interactivas, al trabajo colaborativo, a la evaluación de diferentes alternativas y a la resolución de dificultades. Para funcionar en este mundo global, conectado y sostenible que se encuentra en plena transformación, se precisa de un proceso de modernización y actualización de la educación y la formación con iniciativas sostenidas y con una inversión adecuada. Para alcanzar una empleabilidad sostenible y una ciudadanía activa es preciso la adquisición de aquellas competencias que se demanden y su permanente actualización mediante un aprendizaje de calidad a lo largo de la vida.

¹ Artículo de reflexión no derivado de investigación.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM); miembro del Grupo de Investigación Claves históricas y comparadas de la educación, género e identidades de la UCM. bpedraza@ucm.es

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: formación, empleabilidad, competencia, cualificación.

Abstract:

In the current context, a global and interconnected society, new needs for qualifications and skills arise. On the one hand, specialized technical skills for the new jobs that will arise due to automation, digitization and the requirements to maintain the sustainability of our environments; and, on the other, to the adoption of new personal and social skills linked to creativity and communication, to analytical and interactive skills, to collaborative work, to the evaluation

of different alternatives and to the resolution of difficulties. To function in this global, connected and sustainable world, which is in full transformation, a process of modernization and updating of education and training is required with sustained initiatives and adequate investment. To achieve sustainable employability and active citizenship, it is necessary to acquire those skills that are in demand and their permanent updating through quality learning throughout life.

Keywords: training, employability, skill, qualification.

Introducción

En este proceso intenso de transformación económica y social actual se transita con herramientas tecnológicas, recursos sociales y referencias digitales comunes. Son muchas las preguntas que se plantean ante este contexto: ¿ha logrado la población actual un nivel de competencias digitales suficiente?, ¿qué colectivos y personas se encuentran con barreras para lograr una empleabilidad sostenible?, ¿qué iniciativas se proponen para alcanzar y actualizar las competencias requeridas en el nuevo contexto económico y social?, ¿España, que forma parte de la realidad europea y comparte sus estrategias, se encuentra preparada ante el futuro que se espera?

La finalidad de este artículo es revisar las respuestas que se han puesto en marcha ante estas cuestiones y, para ello, se realiza un diagnóstico sobre el contexto actual (2020-2022), su población y los requerimientos de competencia y cualificación oportunos en este proceso de transición.

Metodología

El diagnóstico propuesto sobre la situación actual se realiza en torno a tres (3) ámbitos:

- Identificación y descripción del nivel de competencias de ámbito digital de la población española: se realiza un análisis a partir de las evidencias y conclusiones señaladas en diferentes documentos, informes y publicaciones, aportados por entidades de referencia españolas y europeas entre 2018 y 2022. En estos informes se aportan diagnósticos, cuyo contenido avala las posibles actuaciones iniciadas para sostener una sociedad en la cual la ciudadanía pueda

vivir y trabajar con calidad (empleabilidad sostenible) y donde se respete y se garantice la igualdad, la diversidad, la sostenibilidad y la inclusión.

- Descripción y valoración de las nuevas competencias, habilidades y capacidades requeridas en el nuevo contexto tecnológico, digitalizado y sostenible: junto a la necesidad de competencias técnicas especializadas de carácter profesional y vinculadas a los diferentes sectores productivos, surge con fuerza la necesidad de nuevas habilidades y capacidades enfocadas al ámbito personal y social. El modelo de educación y formación deberá modernizarse y actualizarse para responder adecuadamente a la identificación, oferta, impartición y acreditación de estas nuevas competencias y habilidades en un entorno de aprendizaje permanente.
- Identificación de las iniciativas promovidas en España con el fin de atender y dar respuesta a esta situación de transformación: se analizan las iniciativas que, por parte de España, se proponen según el plan coordinado desde el ámbito europeo que impulsa una estrategia conjunta, con el fin de promover una transición ecológica y tecnológica en el conjunto de la Unión Europea (UE). Una relación de propuestas en un país en el que se apuesta por el aprendizaje permanente y de calidad para toda la ciudadanía.

Además, se identifican y evalúan las actuaciones iniciadas y los resultados previstos para lograr y mejorar la empleabilidad que ha de construirse en esta nueva sociedad inclusiva y sostenible; una sociedad en la cual la formación profesional asume la responsabilidad de facilitar la adquisición y mantener actualizadas las nuevas competencias, habilidades y capacidades pertinentes para el mundo contemporáneo.

Resultados y discusión

La población española y su nivel de competencias digitales

La realidad española, en este momento, se encuentra afectada, al igual que el resto de las sociedades, por las consecuencias de la crisis actual ocasionada por el coronavirus SARS-Cov-2. Ante este contexto, desde España se impulsa un proceso de recuperación y transformación estructural que permita mantener un ritmo sostenible de creación de empleo, y se insiste en una respuesta acertada ante la situación de desempleo y, muy especialmente, del desempleo de la población joven (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2021).

En este proceso de transformación tecnológica y digital se precisa de inversiones en educación y formación con el fin de que la ciudadanía pueda adquirir las nuevas competencias que permitan un desarrollo que impulse la sostenibilidad y la inclusión; un compromiso que España ha plasmado en su estrategia del *Plan*

de Recuperación, Transformación y Resiliencia (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021) para impulsar el progreso económico y social.

La población española evidencia ciertas debilidades ante la transformación digital ocurrida durante la pandemia. El Consejo Económico y Social España (CES) (2021) alerta sobre la insuficiencia respecto al grado de conocimiento digital, por parte de la población española, insistiendo en que, si la empleabilidad depende cada vez más de las capacidades digitales, la falta de esta capacitación puede resultar un factor de exclusión social.

La Comisión Europea (2020) en sus informes de país, señala que, el punto más débil de España, respecto a la digitalización, se percibe en el bajo nivel de cualificación y de competencias adquiridas por parte de su población. Según el *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales 2021*, el 57% de la ciudadanía española no dispone de competencias de ámbito digital a nivel básico y un 8% de esta población no ha hecho uso de internet nunca.

En la Tabla 1 aparecen los resultados de los niveles alcanzados en competencias básicas digitales y su evolución durante el período 2018 a 2020.

Tabla 1

Competencias digitales de la población española

Competencia digital	España 2018	España 2019	España 2020	UE 2020
Competencias digitales (nivel básico)	55%	55%	57%	58%
Competencias digitales (nivel superior al básico)	32%	32%	36%	33%
Especialistas en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	3,0%	2,9%	3,2%	3,9%
Especialistas (mujeres) en TIC	1,0%	1,0%	1,1%	1,4%
Titulados en TIC	4,0%	3,9%	4,0%	3,6%

Nota. Datos tomados del Observatorio de Administración Electrónica (2021).

En la *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares* del Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021) se aportan resultados que permiten realizar un diagnóstico actualizado sobre la población frente al proceso de transición digital: el 93,9% de las personas entre 16 y 74 años ha utilizado

el internet durante los tres (3) últimos meses; el 85,8% de esta población navega diariamente; y el 55,2% ha realizado compras en la red en los tres (3) últimos meses.

El *Plan Nacional de Competencias Digitales* (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021) también insiste en la debilidad de la sociedad española, en cuanto a la actualización de competencias digitales y, consecuentemente, a su respuesta ante las necesidades de cualificación actuales. Es destacable el contenido que aparece en el *Informe Infoempleo Adecco* (2021) referido a las opciones de oferta y a las necesidades de demanda actualizadas de puestos de trabajo en España, en el cual se indica la falta de capacidad y las principales barreras para incorporar profesionales en el actual contexto laboral español. Algunos de los indicadores presentados señalan: el 50% de los demandantes no dispone de competencias profesionales y técnicas idóneas, el 28,8% carece de las competencias que se requieren, respecto a la demanda actualizada; y para el 13,8% de las demandas actuales no existen postulantes adecuados que puedan ejercer las ocupaciones requeridas.

Los datos señalados son una muestra evidente de la necesidad de anticipación, renovación y actualización del modelo de educación y formación ante la demanda real de cualificación. Para lograr una empleabilidad sostenible se precisa garantizar la obtención de las competencias demandadas en los entornos productivos y laborales actuales.

Los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021) muestran que, en España se precisa de un mayor número de profesionales con cualificaciones de nivel medio o alto para mejorar la capacidad innovadora y promover una transición que fluya hacia un entorno social y económico con mayor digitalización. Un desafío para el cual ya se han dispuesto medidas dirigidas a:

- La aprobación de la Ley de Formación Profesional (Ley Orgánica 3, 2022). Una norma que surge ante la necesidad de garantizar la adquisición de las competencias y habilidades profesionales imprescindibles en contextos tecnológicos, digitalizados y sostenibles. Las nuevas oportunidades y posibilidades de empleo atenderán al cambio económico, social y tecnológico, con un alto componente ecológico y sostenible.
- La actualización del *Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales* (Ley Orgánica 3, 2022). Todas las competencias demandadas se integrarán y ordenarán en torno a las veintiséis (26) familias profesionales establecidas y de acuerdo con los diferentes niveles de cualificación. La oferta formativa actual de los ciclos formativos de formación profesional y certificados profesionales con carácter acreditable (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.), garantizará la adecuación a las demandas de cualificación y competencia que surjan en los sectores profesionales y productivos.

- El *Plan España Digital 2026* (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020) impulsará un proceso de transformación tecnológica. Este plan dispone de un gran volumen de inversión que exigirá profesionales competentes para su desarrollo e implementación. La ciudadanía dispondrá de medidas para adquirir y mantener actualizadas las competencias digitales convenientes para participar en el contexto actual.

Estas medidas establecen un conjunto de actuaciones para un proyecto de país, en el marco de una estrategia conjunta a nivel europeo, cuyo fin es mantener y sostener un nivel adecuado de progreso para este momento de transición y transformación.

Cualificaciones y competencias profesionales en el sistema español

En el marco normativo vigente se definen los conceptos de cualificación y competencia profesional (Ley Orgánica 5, 2002; Ley Orgánica 3, 2022). También se aportan nuevas definiciones para los términos de formación a lo largo de la vida (artículo 2.9), formación continua (artículo 2.10), formación inicial (artículo 2.11) y formación profesional dual (artículo 2.12).

En el contenido de ambas leyes se expresa que las diferentes competencias profesionales se podrán adquirir por diferentes vías: la oferta de formación acreditada y por las evidencias mostradas de la experiencia profesional y laboral, además de la oferta de formación no acreditada. Todas las cualificaciones y sus correspondientes competencias se vinculan a un nivel de cualificación, de acuerdo con el Real Decreto 272 en el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MECU) (2022) y se corresponden con una familia profesional (Real Decreto 1128, 2003). En la Ley Orgánica 3 de 2022 se señala esta referencia al MECU en su artículo 2.6.

La acreditación y reconocimiento de competencias profesionales se realiza según el sistema único e integrado de formación profesional, para atender a las expectativas de cualificación de las personas y a las competencias demandadas en el entorno productivo por las empresas a lo largo de la vida (Ley Orgánica 3 de 2022, artículo 1.1).

En la Tabla 2 se señalan las cualificaciones (739) y competencias profesionales (2.442) que, a fecha de marzo de 2022, forman parte del *Catálogo Nacional de Cualificaciones*.

Tabla 2

Cualificaciones profesionales (nivel actual de cualificación y familia profesional)

Familia profesional	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Actividades físicas y deportivas	46	1	37	8
Administración y gestión	15	2	2	11
Agraria	53	6	27	20
Artes gráficas	34	3	18	13
Artes y artesanías	25	1	11	13
Comercio y marketing	24	3	2	19
Edificación y obra civil	34	5	23	6
Electricidad y electrónica	38	3	19	16
Energía y agua	20	1	6	13
Fabricación mecánica	30	1	15	14
Hostelería y turismo	31	6	8	17
Imagen personal	14	2	3	9
Imagen y sonido	20	0	3	17
Industrias alimentarias	32	2	22	8
Industrias extractivas	18	3	12	3
Informática y comunicaciones	26	1	8	17
Instalación y mantenimiento	22	1	10	11
Madera, mueble y corcho	20	4	12	4
Marítimo pesquera	39	8	21	10
Química	28	1	11	16
Sanidad	19	1	5	13
Seguridad y medio ambiente	29	2	15	12
Servicios socioculturales y a la comunidad	30	3	6	21
Textil, confección y piel	47	6	20	21
Transporte y mantenimiento de vehículos	38	6	21	11
Vidrio y cerámica	14	4	5	5
Total (Cualificaciones)	739	76	339	324
Total (Unidades de Competencia)	2.442	228	1.047	1.167

Nota. Datos tomados del Instituto Nacional de Cualificaciones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

La estructura de educación y formación profesional mantiene una red de 3.823 centros (2.564 públicos y 1.259 privados) en los cuales se pueden adquirir competencias a través de la vía formativa. A esta red de centros se añaden los centros con acreditación para impartir certificados de profesionalidad. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, desde el año 2020 (Real Decreto 498, 2020) asume la responsabilidad en la ordenación, la implantación, la administración y la innovación de la formación profesional: ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional (relación de ciclos formativos y sus correspondientes titulaciones) y certificados de profesionalidad (relación de certificados de profesionalidad actualizada). También se dispone de los centros autorizados para impartir la oferta formativa correspondiente a especialidades formativas cuya finalidad es la actualización de las competencias adquiridas.

Como ya se ha indicado, una de las vías para adquirir competencias profesionales que permitan alcanzar un empleo y/o mantenerlo es la vía formativa. La formación profesional propone una oferta formativa diversificada y vinculada a las necesidades y demandas de los sectores profesionales y productivos, de acuerdo con las cualificaciones identificadas y permanentemente actualizadas en el *Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales* (Ley Orgánica 3, 2022).

La cualificación y competencias profesionales, la formación profesional y la empleabilidad mantienen una vinculación evidente. La formación profesional es una vía prioritaria para lograr la empleabilidad requerida en el contexto actual, garantizando las competencias técnicas y profesionales necesarias, con un nivel de cualificación suficiente e idóneo.

Mediante un recurso de evaluación de las evidencias de competencia adquiridas por la vía de la experiencia y de las acciones de formación no formales se reconocerán y acreditarán las competencias y capacidades profesionales adquiridas por esta vía.

Un modelo de educación y formación moderno y actualizado dispone de ofertas adecuadas, de itinerarios formativos idóneos y de procedimientos válidos para la certificación, evaluación y acreditación de competencias y habilidades.

Toda la ciudadanía debe disponer de oportunidades para ver reconocidas sus competencias y lograr así una empleabilidad suficiente y adecuada. También la población inmigrante que, con el objetivo de encontrar un mejor nivel de vida, busca oportunidades profesionales en otros territorios. La exigencia de que la ciudadanía tenga reconocidas y acreditadas las competencias adquiridas, ha impulsado la aprobación y actualización de un nuevo marco normativo para acreditar la cualificación y competencias profesionales adquiridas por la vía de la experiencia (Real Decreto 143, 2021).

La revisión y adaptación de una oferta formativa pertinente debe ser constante y estar en permanente vinculación con las necesidades detectadas y demandadas por los diferentes sectores y ámbitos productivos. Los sistemas de detección de necesidades y los observatorios se convierten en herramientas e instrumentos clave para identificar de forma rápida y con certeza aquella oferta formativa que se demande.

La Ley Orgánica 3 de 2022 se anuncia como medida de mejora y de actualización de la formación profesional y con ella se consolida la definición de cursos de especialización que, en grado medio se considerarán especialistas y, en grado superior, máster profesional. Actualmente, se dispone de una relación de cursos de especialización (Tabla 3) como respuesta a la demanda urgente de cualificación requerida en aquellos sectores con mayor participación y desarrollo en los procesos de transformación, sostenibilidad y de transición hacia entornos tecnológicos, ecológicos y digitales.

Tabla 3

Especialización (cursos de grado medio y grado superior en Formación Profesional)

Familia profesional	Especialización
Electricidad y electrónica	Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de operación
	Sistemas de señalización y telecomunicaciones ferroviarias
	Implementación de redes 5G
	Instalación y mantenimiento de sistemas conectados a internet
Fabricación mecánica	Fabricación aditiva
	Materiales compuestos en la industria aeroespacial
Hostelería y turismo	Panadería y bollería artesanales (grado medio)
Imagen y sonido	Audio descripción y subtitulación
Informática y comunicaciones	Inteligencia artificial y <i>Big Data</i>
	Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de la información
	Desarrollo de videojuegos y realidad virtual
Instalación y mantenimiento	Digitalización del mantenimiento industrial
	Fabricación inteligente
	Modelado de la información en la construcción (BIM)
Química	Cultivos celulares
Transporte y mantenimiento de vehículos	Mantenimiento de vehículos híbridos y eléctricos (grado medio)
	Mantenimiento y seguridad en sistemas de vehículos híbridos y eléctricos
	Mantenimiento avanzado de material rodante ferroviario

Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

La actualización de competencias profesionales para una empleabilidad sostenible

En el contexto actual se considera empleabilidad sostenible a aquella que responde a los factores, tanto internos (factores de ámbito personal) como externos (factores de ámbito social). Estos factores caracterizan y determinan la sociedad actual, sometida a una transformación constante, concretada en una transición ecológica y digital (tecnología, digitalización, ecología, diversidad) y a los diferentes itinerarios personales de adquisición y mantenimiento de competencias, desarrollados por las diferentes personas. Una necesidad prioritaria para definir y establecer la empleabilidad sostenible, requerida en nuestro contexto actual, exige:

- Analizar los factores actuales que influyen en la transformación que se está produciendo en el entorno socioeconómico y productivo (nuevas tecnologías, digitalización, sostenibilidad y ecología, movimientos migratorios, cambio climático).
- Promover la adaptación del modelo de formación profesional a la demanda y necesidad de competencia personal, social y profesional. Los resultados conseguidos en la adquisición de estas competencias y en sus niveles de cualificación garantizan la calidad y validez de los sistemas.
- Constatar que no se producen barreras para el acceso a la ciudadanía activa y a la incorporación a la actividad profesional y laboral. Al igual que se desarrollan sistemas que permiten el mantener entornos inclusivos, sostenibles y libres de barreras, evitando que se produzcan brechas entre los diferentes colectivos de población.

Los constantes cambios ocurridos en la sociedad actual y su velocidad requieren de una permanente actualización de la oferta formativa (formación a lo largo de la vida). La modernización e innovación son procesos obligados en la implantación de sistemas de formación adecuados, puesto que:

- La innovación como elemento estructural debe adecuarse a las exigencias del nuevo entorno digital y sostenible en el proceso de transición iniciado.
- La modernización como proceso para adaptarse a las nuevas exigencias y expectativas generadas en una población que debe adquirir nuevas competencias, habilidades y capacidades para mantener su participación en el contexto actual (competencias de ámbito personal y social) (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018) y lograr un nivel de empleabilidad adecuado (competencias técnicas y profesionales).

El desarrollo del *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2015) ha supuesto un avance considerable en la concepción de este modelo de aprendizaje y en su aplicación. Son varios los hitos que han ido configurando esta trayectoria y evolución.

En la Tabla 4 se indican las referencias que se consideran más significativas en el proceso de definición, evolución y aplicación del concepto y modelo de aprendizaje permanente ocurrido en España.

Tabla 4

Evolución del Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida en España

Período	Avance iniciativa
1970-1979	Iniciativas de formación para la población adulta
1990-1999	Fomento de la educación a distancia a través de creación del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a distancia (CIDEAD) (Real Decreto 1180, 1992)
Año 2002	<i>Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales</i>
Año 2007	Subsistema de Formación Profesional para el Empleo
Año 2009	Reconocimiento de competencias adquiridas por vías no formales e informales
Año 2014	<i>Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida</i>
Año 2019	<i>I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo</i>
Año 2020	La formación profesional para el empleo se asume por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

La nueva norma que regula y ordena el sistema de cualificación y formación profesional (Ley Orgánica 3, 2022) propone alcanzar varios resultados como respuesta a los retos planteados:

- Niveles adecuados de cualificación profesional para la población activa y la acreditación de su experiencia laboral.
- Aumento de plazas disponibles de formación profesional, según las demandas del mercado productivo y laboral, y con una oferta actualizada, atractiva y flexible.
- Implantación y extensión de la formación profesional dual y su consecuente participación de la empresa en la oferta de formación, con su estrategia de innovación, su impulso al emprendimiento, la implantación de la digitalización y la atención a la sostenibilidad.

- Disposición de una estructura de orientación profesional en un modelo de formación permanente y de calidad que se implante con medidas de flexibilidad, accesibilidad y permita que los itinerarios formativos realizados sean acumulables, acreditables y capitalizables.

Estrategias y actuaciones ante los retos de transición ecológica y digital actual

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2021) mantiene actualizado un índice del nivel de cualificación y competencia profesional adquirido por las personas trabajadoras de los diferentes países del entorno europeo. Este índice señala que España presenta resultados inadecuados ante las necesidades que el mercado laboral y de trabajo demanda.

La formación es un proceso conjunto y continuo (aprendizaje a lo largo de la vida) que no finaliza con la etapa educativa formal. Según los datos señalados, en España existe un desajuste de competencias y capacidades que se percibe en la necesidad expresada en los sectores telecomunicaciones, programación, consultoría informática o servicios de información con una presencia y demanda alta de cualificaciones: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (*Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)*)

España, consciente de esta situación de falta de adecuación de las competencias adquiridas por su población, respecto a los requerimientos actuales de tecnología, digitalización y ecología, ha propuesto un plan de reformas que incide en estas recomendaciones y ha dispuesto una relación de iniciativas que respondan y mejoren esta situación:

1. *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia* (Resolución de 29 de abril, 2021). Una estrategia para lograr modernizar a la sociedad y a la economía española, mejorar su crecimiento y desarrollo económico, aumentar el empleo y promover una económica sólida, inclusiva y resiliente en un contexto adverso provocado por la crisis ocasionada por el coronavirus SARS-Cov-2. Un proyecto con diez (10) palancas que impulsarán la inversión y las reformas necesarias para modernizar el país. La palanca siete (7) se refiere a la *Educación y Conocimiento: Formación Continua y Desarrollo de Capacidades* y con ella se impulsarán tres proyectos:
- *Plan Nacional de Competencias Digitales* (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021). Un plan dirigido a promover las habilidades de ámbito digital en el conjunto de la ciudadanía; a impulsar un entorno de digitalización en la escuela y en la universidad; a recalificar a las personas en el trabajo y a implantar procesos de formación en aquellas zonas con descenso demográfico.

- *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Un plan dirigido a promover la formación profesional y fomentar una empleabilidad sostenible. Su finalidad es crear un entorno de crecimiento económico y social que apueste por el capital humano y sus capacidades, garantizando cualificación y competencias profesionales para toda la población, flexibilizando el acceso a la formación y a la acreditación de la cualificación y competencias profesionales adquiridas.
 - *Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años*: la adquisición de habilidades digitales en la escuela reducirá la posible brecha de capacidades digitales que se podría producir en la ciudadanía.
2. La aprobación de un nuevo marco para la Educación (Ley Orgánica 3, 2020). Se establece un modelo curricular fundamentado en el aprendizaje y la evaluación de las competencias clave con un talante más abierto y flexible favoreciendo la enseñanza a través de metodologías activas y colaborativas.
 3. La aprobación de una nueva Ley de Formación Profesional (Ley Orgánica 3, 2022). Una norma con la que se impulsa la renovación del sistema de formación profesional, su modernización, la accesibilidad a las titulaciones y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas, la implantación de modelos de cualificación profesional en el trabajo y la consolidación de la formación profesional dual. Un sistema que establece una oferta formativa profesionalizante, potente y ambiciosa, que forme a los perfiles demandados y adecuados ante las necesidades del empleo en el contexto actual de transformación y cambio, provocado por una mayor digitalización y exigencia hacia la sostenibilidad y el progreso en clave ecológica.

La formación a lo largo de la vida es un modelo fundamental para que toda la ciudadanía pueda hacer valer su potencial de capacidades y competencia, permitiendo la adecuación entre capacidades y nuevas demandas de cualificación, requeridas en un entorno en permanente cambio (sobre todo en los ámbitos vinculados con la digitalización y con las exigencias de sostenibilidad).

Estas medidas e iniciativas mantienen el compromiso de responder a los desafíos actuales, proponiendo respuestas acertadas, diligentes, posibles y consensuadas, ante un inminente y constatado contexto económico y social que se transforma de forma permanente en un proceso de transición ecológica y digital.

El conjunto de iniciativas propuesto con la participación de todos los ámbitos de referencia y, especialmente, de aquellos que adquieren una mayor responsabilidad por su ámbito de actuación, permitirá un mejor proceso para lograr una mayor y mejor empleabilidad.

En la Tabla 5 se indican iniciativas puestas en marcha en el contexto español, como respuesta a las exigencias y necesidades demandadas en este proceso de cambio y transformación.

Tabla 5

Iniciativas ministeriales propuestas por España en el contexto actual de transformación

Iniciativas	Finalidad
<i>Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (2021)</i>	Modernizar la economía, recuperar el crecimiento económico y de empleo y reconstruir una económica con bases de solidez, inclusión y resiliencia, tras la crisis ocasionada por el coronavirus SARS-Cov-2.
<i>Plan Nacional de Competencias Digitales (2021)</i>	Capacidades, competencias y habilidades digitales para la población activa y para el conjunto de la ciudadanía. Empleos de calidad y reducción del desempleo. Aumento de la productividad. Eliminación de brechas de género, sociales y territoriales.
<i>Plan España Digital 2026 (2020)</i>	Un plan global hacia la transformación digital del país, la promoción de crecimiento económico y la reducción de la desigualdad.
<i>Ley Orgánica 3 (2020)</i>	Impulso de una transformación profunda y exigente del sistema educativo hacia la inclusión educativa.
<i>Ley Orgánica 3 (2022)</i>	Un sistema único de formación profesional organizado por grados y dirigido a estudiantes y personas trabajadoras, ocupadas y desempleadas, con itinerarios formativos en función de expectativas y necesidades.
<i>Plan Garantía Juvenil Plus 2021-2027 (2021)</i>	Calificación profesional y competencias técnicas necesarias para acceder al mercado laboral y mejorar la cualificación de las personas jóvenes.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos tomados de las iniciativas ministeriales (2021).

Una actuación conjunta, coordinada y atenta a las diferentes y variadas necesidades de la población, responderá de forma más adecuada para lograr una sociedad más plural, más diversa y abierta, más tecnológica y digital, y más sostenible.

Conclusiones

Las conclusiones que se proponen se orientan hacia la responsabilidad del modelo de educación y formación profesional, y hacia las actuaciones iniciadas en el contexto español como respuesta a los requerimientos de nuevas competencias en el contexto actual. Estas conclusiones adquieren validez en un contexto marcado por los procesos de globalización, de transición ecológica y digital y por la incorporación de nuevos marcos de relación y organización; se orientan a medidas ajustadas en las diferentes situaciones económicas, sociales y laborales que ocurren en este contexto.

El contexto actual está marcado por una transición hacia entornos ecológicos, tecnológicos y digitales que exigen habilidades, competencias y capacidades nuevas para actuar en los ámbitos sociales, personales y profesionales. Las actuaciones iniciadas tienen la finalidad de mejorar el nivel de competencias y habilidades de ámbito digital en el conjunto de la población, con el fin de lograr y mantener una empleabilidad sostenible; los procesos de automatización ponen en evidencia los requerimientos de nuevas competencias y más especializadas en el ámbito tecnológico, digital y ecológico, y con un mayor énfasis en el ámbito personal y social; las nuevas competencias profesionales surgen por el impacto de las nuevas tecnologías, la digitalización y los requerimientos de sostenibilidad, en un entorno expuesto a una transformación global.

Se precisa de una renovación en nuestro sistema de educación y formación para obtener la cualificación y competencias demandadas ante los trabajos y ocupaciones del futuro; los empleos con mayor riesgo de ser automatizados son aquellos que requieren un menor nivel de cualificación y en los cuales se realizan tareas mecánicas, entre los que se encuentran fundamentalmente los empleos del sector agrícola o de la industria manufacturera. Todas las evidencias aportadas en los informes analizados comparten que la revolución tecnológica está transformando el mercado laboral que conocemos.

Los rasgos que identifican este proceso transformador y caracterizan el nuevo contexto actual son: la creación de nuevos puestos de trabajo y nuevos empleos digitales, la adaptación de muchos de los empleos actuales a las nuevas exigencias del contexto, la obsolescencia de ciertas ocupaciones, la sustitución de personas por la tecnología, los cambios en los puestos de trabajo tradicionales y en los procesos de contratación, el aumento de diferentes modos de trabajar que contrastan con la manera habitual y vigente de considerar el trabajo.

Se trata de desafíos a los cuales se ha de responder con una exigencia de inclusión y sostenibilidad. Las iniciativas que se aprueban y ponen en marcha han de acordarse en marcos de actuación conjunta que garanticen un desarrollo y crecimiento sostenible que no ocasione desigualdad; un auténtico modelo de progreso. La adquisición de las competencias, habilidades y capacidades necesarias para vivir y trabajar han de estar garantizadas para toda la ciudadanía, evitando brechas que distancien y tensionen las relaciones y las oportunidades.

Las actuaciones iniciadas proporcionarán los instrumentos que permitirán adaptarse a los retos actuales del mercado productivo y de trabajo. Los sistemas de educación y formación adquieren un papel protagonista en esta función de garantizar competencias que faciliten e impulsen la adaptación y participación en un mundo cada vez más globalizado, con mayor riesgo de desigualdad y más tecnológico y digital; un entorno que pretende mantener sociedades con un nivel alto de sostenibilidad, inclusión y un acceso ecuánime ante las oportunidades que los entornos ofrecen. La demanda de competencias de alta cualificación crece de forma continua y exige la consolidación de un entorno de aprendizaje permanente y de calidad: la educación y formación profesional (aprendizaje a lo largo de la vida) protagoniza este proceso de lograr una empleabilidad sostenible.

Referencias

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2021). *European skill index*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index?y=2021>
- Comisión Europea. (2020). Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2020 que acompaña al Documento comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Banco Central Europeo y al Eurogrupo. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0508&from=EN>
- Comisión Europea. (2021). *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales 2021: se observa un progreso global en la transición digital, pero se requieren nuevos esfuerzos a escala de la UE*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_21_5481
- Consejo Económico y Social España (CES). (2021). *Informe 01/2021 La digitalización de la economía. Actualización del Informe 3/2017*. <https://www.ces.es/documents/10180/5250220/Info121.pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2018, 22 de mayo). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018. *Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Infoempleo y The Adecco Group. (2021). *Informe Infoempleo Adecco 2020. Oferta y Demanda de Empleo en España*. <https://www.infoempleo.com/informe-infoempleo-adecco/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/m?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608
- Ley Orgánica 5 de 2002. (2002, 19 de junio). Boletín Oficial del Estado N° 147. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/06/20/pdfs/A22437-22442.pdf>

- Ley Orgánica 3 de 2020. (2020, 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado N° 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 3 de 2022. (2022, 31 de marzo). Boletín Oficial del Estado N° 78. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2020). *Plan España Digital 2026*. <https://espanadigital.gob.es/>
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. <https://portal.mineco.gob.es/es-es/digitalizacionIA/Paginas/plan-nacional-competencias-digitales.aspx>
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2021). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. <https://www.boe.es/eli/es/res/2021/04/29/1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Instituto Nacional de Cualificaciones*. <https://incual.educacion.gob.es>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *TodoFP. Certificados profesionales*. <https://www.todofp.es/que-estudiar/certificados-profesionalidad.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/ensenanza/20676>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico--enero-2020.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/25355/19/o>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2021). *Informe Jóvenes y Mercado de Trabajo*. https://www.mites.gob.es/ficheros/ministerio/sec_trabajo/analisis_mercado_trabajo/jovenes/2021/Marzo_2021.pdf
- Observatorio de Administración Electrónica. (2021). https://administracionelectronica.gob.es/pae_Home/pae_OBSAE.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- Real Decreto 1180 de 1992. (1992, 2 de octubre). Boletín Oficial de Estado N° 252. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/10/02/1180>
- Real Decreto 1128 de 2003. (2003, 5 de septiembre). Boletín Oficial del Estado N° 223. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17588-consolidado.pdf>

- Real Decreto 498 de 2020. (2020, 28 de abril). Boletín Oficial del Estado N° 121. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-4764-consolidado.pdf>
- Real Decreto 143 de 2021. (2021, 9 de marzo). Boletín Oficial del Estado N° 59. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/03/09/143/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 272 de 2022. (2022, 12 de abril). Boletín Oficial del Estado N° 109. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/05/07/pdfs/BOE-A-2022-7490.pdf>
- Resolución de 29 de abril de 2021. (2021, 29 de abril). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. Boletín Oficial del Estado N° 103 de 30 de abril de 2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/04/30/pdfs/BOE-A-2021-7053.pdf>
- Resolución de 24 de junio de 2021. (2021, 24 de junio). *Plan Garantía Juvenil Plus 2021-2027 de trabajo digno para las personas jóvenes*. Boletín Oficial del Estado N° 151 de 25 de junio de 2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/25/pdfs/BOE-A-2021-10587.pdf>

Directrices para los autores

Los artículos presentados a la Revista Senderos Pedagógicos deben cumplir los siguientes criterios de publicación. Esta información también puede encontrarla en el Open Journal System (OJS) de la Revista: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/index>

1. Registro del autor en la plataforma OJS en la siguiente dirección: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/user/register>
2. Los textos deben ser inéditos y originales, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista.
3. Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor.
4. Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses.
5. Anexar la carta de autorización para la publicación del artículo.
6. El artículo debe estar escrito en tercera persona y tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, tablas, figuras, mapas y referencias.
7. El manuscrito debe presentarse en formato Word para Windows, letra Times New Roman 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado doble, márgenes de 2,54 cm, escritos a una sola columna, alineación a la izquierda, sin justificar. Si el texto incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición; además, no deben superar las cinco (5) tablas y figuras en total.
8. La estructura que debe seguir un artículo de investigación es la siguiente: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones.
9. El título no debe exceder las 10 palabras y 15 con subtítulo. El resumen debe ser máximo de 150 palabras; se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Las palabras clave deben ser entre tres (3) y cinco (5) y deben ser tomadas del Tesauro de la UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>. El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.

10. Las citas y referencias deben seguir las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición, las cuales pueden ser consultadas en la siguiente dirección: <https://apastyle.apa.org/>. Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se pide al autor que evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autoral.
11. Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis el término que será utilizado en el resto del documento.
12. Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de ésta.
13. Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
14. Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.

Envío del artículo

Los artículos y sus respectivos anexos deben registrarse en la plataforma OJS de la Revista, indicando los siguientes aspectos:

- La sección de la Revista a la que se postula el manuscrito.
- El autor de correspondencia.
- El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo deben anexarse, en archivos apartes, los siguientes documentos: carta de originalidad, ficha de autor, declaración de conflicto de intereses y carta de autorización para publicación de artículo.



Tipografía: Freight Text Pro - Arial Rounded Mt
Materiales: Propalcote 300 gr y Bond 75 gr

Se imprimieron 200 ejemplares en los talleres
de Divergráficas S.A.S.
Cra. 50 No. 35-62 Medellín, Antioquia
Teléfono: (604) 3225096
En el mes de diciembre de 2022

Publicar T – Sello Editorial TdeA
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de Investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia
www.tdea.edu.co

2022



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Presentación

Carolina Moreno Echeverry

Planificación de la enseñanza y situaciones problemas: relatos docentes

Eduardo Luis Méndez Méndez y Yannett Arteaga Quevedo

Uso de redes sociales y autoimagen en adolescentes de Instituciones Educativas en Antioquia, Colombia

Sergio Andrés Acosta Tobón, Ana Yulieth Ramírez Arroyave, Yadira Andrea Saldarriaga Álvarez, Juliana Uribe Ortiz y Nathalia Ruiz Mejía

Estudio de pertinencia educativa en la carrera de Psicología en Jalisco, México

Magdiel Gómez Muñiz y Luis Rodrigo Díaz Thomé Yániz

Los agentes de la investigación educativa (2012-2021) en Querétaro, México

Rocío Adela Andrade Cázares

La evaluación psicopedagógica: una revisión del tema (2007 - 2022)

Diego Ismael Rodas Flores y Mayra Lucrecia Gómez Contreras

Deserción universitaria en el contexto colombiano: recorrido diacrónico entre el 2018 y 2022

Leonardo García Botero, Andrea Johana Aguilar Barreto y Abad Ernesto Parada Trujillo

On the cognitive dimension of metaphors and their role in education: a response to Molina Rodelo (2021)

Sergio Alberto Torres Martínez

Un futuro abierto a nuevas oportunidades de aprendizaje: iniciativas de educación y formación ante los retos actuales de digitalización y sostenibilidad

Bonifacio Pedraza López

