

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas
y Luz Elena Ocampo Otálvaro
Compiladores

Autores

Ana María Acevedo Serna
Andrea Tatiana Mogollón Portilla
Angie Carolina Marín Vargas
Cecilia María Díaz Soto
Clara Gärtner Giraldo
Consuelo L. Alvis Figueroa
Cruz Elena Vergara
Daniel Henao Muñoz
Daniel S. Osorio Bedoya
David Andrés Montoya Arenas
Diana María Correa Mejía
Jackeline Castro Villegas
Johan D. Orozco Marles
Katerine Giraldo Alcaraz
Laura Isaza Valencia
Laura Mendoza Díaz
Laura Peláez Upegui
Lizeth Vanessa Bedoya Román
Luisa M. Salazar Cifuentes
Luz E. Ocampo Otálvaro
María A. Duque Arboleda
María C. Mejía Cristóbal
Mónica Ceballos
Natalia Eugenia Acevedo Gómez
Natalie Lopera Ruiz
Santiago Bahamonde Olaya
Sara Uribe Gómez
Simón Callejas Pérez
Susana Castrillón Betancur
Valeria Piza Valencia
Wilson Andrés Amariles Villegas
Yuleydy Palacios Medina

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

Laura Isaza Valencia
David Andrés Montoya Arenas
Luz Elena Ocampo Otálvaro
Compiladores

370.15

Isaza Valencia, Laura, compiladora

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo / Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas y Luz Elena Ocampo Otálvaro. Compiladores - 1 edición-- Medellín: UPB. 2024 -- 287 páginas -(Colección Ciencias Sociales, 31). ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

1. Psicología 2. Educación 3. Atención y educación en la primera infancia

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-121-5>

Primera edición, 2024

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI: Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO.

Proyecto: Desempeño académico de estudiantes de psicología y educación de la UPB (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. Radicado: 792B-06/17-15.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Ciencias Sociales: Omar Muñoz Sánchez

Directora Facultad de Psicología: María Paula Valderrama López

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de estilo: Mateo Muñetones

Portada: Imagen de memetsaputra en Freepik

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2296-30-10-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Prólogo	8
Introducción	11
Estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar en la adaptación de niños y niñas en el inicio de su vida escolar	20
Consuelo L. Alvis Figueroa	
Daniel S. Osorio Bedoya	
Laura Isaza Valencia	
Clara Gärtner Giraldo	
Vínculos entre maestros y cuidadores en el acompañamiento psicopedagógico de estudiantes con dificultades de comportamiento	43
Jackeline Castro Villegas	
Wilson Andrés Amariles Villegas	
Caracterización de la conducta adaptativa de preescolares que pertenecen a un modelo pedagógico tradicional de una institución educativa de Sabaneta, Antioquia.....	68
Angie Carolina Marín Vargas	
Laura Mendoza Diaz	
Cecilia María Diaz Soto	
David Andrés Montoya Arenas	

Diseño y análisis de propiedades psicométricas de un cuestionario de actitud hacia el estudio del inglés como requisito para optar al título de pregrado en los programas de derecho y psicología. Un estudio piloto.... 86

Sara Uribe Gómez
Luz E. Ocampo Otálvaro

Actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios que favorecen u obstaculizan la educación inclusiva..... 101

Mónica Ceballos
Katerine Giraldo Alcaraz
Laura Peláez Upegui
Clara Gärtner Giraldo

Aportes psicopedagógicos para la inclusión a la vida universitaria de estudiantes con autismo. Un estudio de caso en una universidad privada de Medellín.....115

Natalie Lopera Ruiz
Cruz Elena Vergara

Salud mental en estudiantes beneficiarios del programa Ser Pilo Paga. Un estudio de caso en una universidad privada de la ciudad de Medellín..... 134

Lizeth Vanessa Bedoya Román
Cruz Elena Vergara Medina

Experiencia del estudiante en la formación doctoral: un estudio de los factores personales e institucionales involucrados..... 155

Diana María Correa Mejía
Ana María Acevedo Serna
Clara Gärtner Giraldo

Competencias emocionales de estudiantes de psicología en la transición a la educación virtual como efecto de la pandemia por covid-19177

Andrea Tatiana Mogollón Portilla
Laura Isaza Valencia

**Transformaciones de la sociabilidad entre
estudiantes en tiempos de pandemia 190**

Simón Callejas Pérez

Laura Isaza Valencia

**Autoeficacia académica en adultos universitarios con
trastorno por déficit de atención e hiperactividad 224**

Yuleydy Palacios Medina

Cecilia María Díaz Soto

David Andrés Montoya Arenas

**Comprensión de los procesos motivacionales en
estudiantes universitarios y su transformación en
tiempos de pandemia..... 243**

Susana Castrillón Betancur

Daniel Henao Muñoz

María C. Mejía Cristóbal

Johan D. Orozco Marles

Valeria Piza Valencia

Luisa M. Salazar Cifuentes

Laura Isaza Valencia

María A. Duque Arboleda

Ana María Acevedo Serna

Natalia Eugenia Acevedo Gómez

Santiago Bahamonde Olaya

**A modo de conclusión:
más que un campo ocupacional..... 271**

Ramón José Ledesma Soto

Prólogo

En un acto de gran generosidad, los compiladores del libro “Psicología y Educación: una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo”, me han hecho la invitación para escribir este prólogo que, con el mayor de los gustos, he decidido aceptar, teniendo en cuenta la estética, la coherencia y la profundidad con que fueron escritos los doce capítulos que componen el texto.

La investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana se define como un principio de integración de saberes que favorece las condiciones para la formación y la transformación, la creatividad y la innovación desde un ejercicio integral en el sentido metodológico, teórico y práctico. Se parte de un trabajo intra, inter y transdisciplinario para el abordaje de problemas complejos, bajo un enfoque transformador del ser humano y la sociedad, como respuesta a las necesidades encontradas en contexto. Este libro refleja fielmente este principio formativo, el cual posibilita que cada uno de los temas tratados se relacionen directamente con la misión fundacional de la Universidad.

La relación entre psicología y educación permite un abordaje tan variopinto, que resulta imposible definir como acabado cualquier avance investigativo que se presente al respecto. Desde

épocas milenarias, la educación ha sido pilar fundamental para el desarrollo de la humanidad, constituyendo un factor decidido no solo para los procesos de enseñanza aprendizaje sino, sobre todo, para la comprensión del desarrollo y la evolución social y humana. Es por eso que la psicología demuestra un denodado interés por comprender los procesos de formación en los contextos educativos, procurando entender cómo se presenta la confluencia de factores personales, sociales, institucionales, políticos e ideológicos propios del ámbito escolar.

La idea original del texto surge en el seno del grupo de investigación ECCO (Emoción, Cognición y Comportamiento), adscrito a la Facultad de Psicología. Se convocó a los investigadores del grupo para reunir proyectos o productos de investigación referidos a la relación entre psicología y educación, y mostrar los alcances de las investigaciones realizadas. Participaron varios profesionales vinculados a la Facultad, con escritos resultado de investigaciones diversas, que contaron con la coautoría de estudiantes que, en su mayoría, participaron en los proyectos en su condición de realizar el trabajo de grado para optar al título como psicólogos, magísteres en psicopedagogía o en psicología y salud mental, en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Se conformó un comité de evaluación para los trabajos, que tuvo en cuenta la calidad, pertinencia y alcance de los proyectos presentados. Luego de una dedicada labor de evaluación, se eligieron los doce escritos que, a criterio de los evaluadores, cumplían con los criterios establecidos para la publicación del libro. Cada propuesta aceptada constituye un capítulo en el libro, conformando un cuerpo armónico y sinérgico, con una loable variedad de temas que permiten comprender mejor la relación existente entre la psicología y la educación.

El texto logra plasmar, en escritos de notable calidad, los desarrollos investigativos que se han tenido en la Facultad de Psicología en los últimos años sobre el tema en mención. Los temas presentados denotan una excelsa madurez en el abordaje de las problemáticas que se presentan en el contexto educativo y las aportaciones que se hacen desde la psicología, para el abordaje integral de las mismas. La población impactada por las investigaciones incluye desde niños que pertenecen a la educación básica elemental, así como personas

en los niveles de pregrado y formación avanzada, lo que evidencia la variedad de estudios y de temáticas desarrolladas.

A las personas que fungen como compiladores del texto, la Doctora Laura Isaza Valencia, el Doctor David Andrés Montoya y la Doctora Luz Elena Ocampo Otálvaro, mi total reconocimiento, en tanto han logrado articular los capítulos publicados en un orden lógico que, dada la exquisitez planteada en cada tema, permitirá al lector un completo deleite intelectual.

Rodrigo Mazo Zea Ph. D.

Docente de psicología UPB Medellín

Introducción

El estudio de la Psicología Educativa se centra en utilizar y aplicar los conocimientos, principios y métodos de la psicología al análisis y estudio de los fenómenos educativos, con la finalidad de contribuir a la elaboración de una teoría que permita comprender y explicar mejor estos procesos; ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención que permitan orientarlos en una dirección determinada; y coadyuvar a la instalación de una práctica educativa más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras.

En la Facultad Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) Medellín, se ha identificado la necesidad de consolidar una línea de investigación en Psicología Educativa y Contextos de Desarrollo en el grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO) para establecer con fuerza, de manera teórica y práctica, uno de los pilares fundamentales de la estructura de apoyo al sistema educativo del contexto.

La línea ha centrado su atención en tres enfoques. El primero de ellos es el contexto educativo (instituciones y aulas de clase), donde la función profesional se dirige a las acciones de enseñanza, a los procesos de aprendizaje, a los agentes educativos (estudiantes, docentes, padres, otros profesionales), a la promoción de ambientes sanos y positivos, al

desarrollo de estrategias preventivas, al reconocimiento de la diversidad y los procesos de inclusión educativa, a la estimulación de repertorios sociales y emocionales en los estudiantes y a una atención integral a las problemáticas emergentes en el contexto. Entre los intereses de estudio están:

- La naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y contextualizado, y sus alteraciones.
- Las soluciones individuales y grupales en los escenarios educativos.
- Los aspectos estructurales y funcionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La promoción de formas operativas de aprendizaje.
- La prevención, el diagnóstico y el tratamiento de problemas escolares.
- El desarrollo de las personas, desde la niñez hasta la tercera edad.
- La discapacidad e inclusión educativa.
- La construcción, validación y estandarización de pruebas psicológicas.

El segundo enfoque es una proyección global, en la cual los aspectos aplicados y profesionales de la psicología y la educación se presentan sin límites en su esfera de acción. La mirada no se centra solo en la escuela, se consideran otros contextos y actores de la escuela para estudiar y comprender los fenómenos sociales que confluyen en las dinámicas institucionales. Entre los intereses de estudio están:

- Las acciones psicológicas para solucionar problemas colectivos de las situaciones externas a la comunidad educativa.
- Las influencias que tienen los distintos fenómenos sociales en los escenarios educativos, con génesis en el conflicto armado, la pobreza, la violencia, los medios de comunicación, las dinámicas familiares, entre otros.
- El escenario familiar como contexto de desarrollo, alfabetizador y educativo.
- Las prácticas educativas familiares como posibilitadores de desarrollo.
- La construcción, validación y estandarización de pruebas psicológicas.

El tercer enfoque se centra en la personalidad como constructo teórico que permite el entendimiento del ser humano durante su ciclo vital, atravesado por los diferentes contextos de desarrollo por los cuales transita. Es así como la relación con cuidadores primarios (vínculos parentales, familia, escuela, sociedad, cultura ideología, medios de comunicación y lenguaje) lo llevarían a adquirir desarrollos normales y/o patológicos. Estos contextos de desarrollo influyen de tal manera en los individuos que hacen que ninguno sea igual a otro. Estos impactos psicopatológicos son abordados por procesos de intervención clínica, pero a su vez, los elementos psicoeducativos podrán permitir promoción y prevención a nivel de la salud mental. Si bien es cierto que los individuos no pueden ser sustraídos de los colectivos sociales a los que pertenecen, el interés de la línea se centra más en las diferencias que enmarcan a un ser humano en sus dimensiones física, cognitiva, emocional, afectiva y comportamental, que aparecen como consecuencia de la relación del individuo con dichos colectivos.

El Grupo de Investigación ECCO compiló este libro resultado de investigación con el propósito de visibilizar la contribución de los estudios empíricos, básicos o aplicados, realizados en diferentes ámbitos educativos (educación formal, no formal e informal) por investigadores del Grupo, estudiantes de pregrado y estudiantes de postgrado de la Facultad de Psicología en los últimos 5 años.

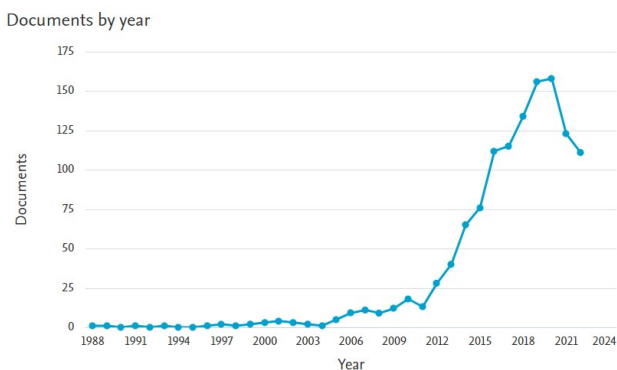
Estado de conocimiento en relación a la psicología, la educación y los contextos de desarrollo. El reporte de la literatura científica

Para el desarrollo de este libro, se realizó un análisis bibliométrico en la base de datos Scopus atendiendo a la pregunta ¿Cuál es el estado de conocimiento en relación a las psicología y educación y contextos de desarrollo reportado en literatura científica? Con el propósito de identificar la afinidad de los estudios realizados en el grupo con las tendencias globales.

Para la búsqueda de información se utilizó la siguiente estrategia de búsqueda: TÍTULO-ABS-CLAVE (psicología) Y TÍTULO-ABS-CLAVE (educación) Y TÍTULO-ABS-CLAVE (desarrollo Y contextos) Y (LÍMITE A (OA, “todos”)). Se incluyeron estudios publicados en revistas científicas de acceso libre en el área de las ciencias de la educación, humanidades, sociales y de la salud, y se excluyó todo el material que no se constituyera como estudios originales. Se utilizaron los analizadores de la base de datos para observar las tendencias de las publicaciones, la cual se presentará a continuación.

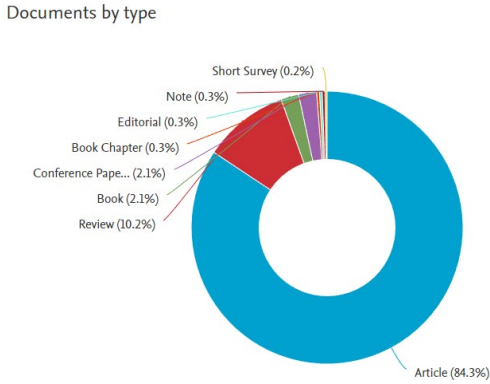
El estudio de la relación de la psicología, educación y contextos de desarrollo se viene reportando desde 1988 en revistas de alto impacto con un notorio crecimiento entre 2010 y 2020, decreciendo un poco entre 2022 y 2023; la explicación es que el confinamiento limitó el acceso a las instituciones y, por consiguiente, los esfuerzos investigativos se centraron en cómo el confinamiento por la pandemia por covid-19 generó efectos en la salud mental y en los procesos de aprendizaje (ver figura 1).

Figura 1. Reporte de investigaciones por año en la relación psicología, educación y contextos de desarrollo.



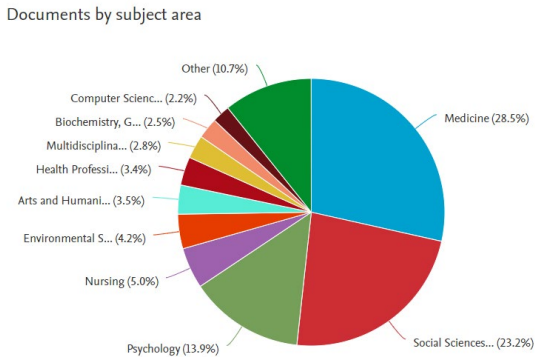
Seguidamente, se realizó el análisis sobre la generación de nuevo conocimiento relacionada con la estrategia de búsqueda, identificándose que el 84,3 % de la producción científica es reportada principalmente mediante artículo original, seguido de 10,2 % de revisiones documentales o sistemáticas y reporte de ponencias, y un 2,1 % asociado a conferencias (ver figura 2).

Figura 2. Descripción sobre los tipos de producción de generación de nuevo conocimiento en la relación psicología, educación y contextos de desarrollo.



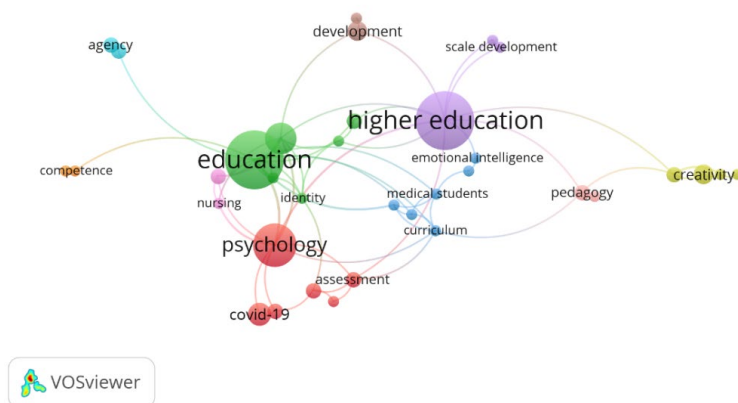
Al realizar la búsqueda de información en una base de datos con producción científica de alto impacto, como es el caso de Scopus, los analizadores bibliométricos permiten identificar las áreas del conocimiento que se interesan en analizar variables psicológicas en contextos de desarrollo de aprendizaje. En la figura 3 se observa que las revistas especializadas en medicina, ciencias sociales y psicología son las de mayor producción científica al respecto.

Figura 3. Distribución de la producción científica por áreas de conocimiento.



Se utilizó, además, el software VOSviewer para construir y visualizar redes bibliométricas, el cual ofrece la funcionalidad de minería de texto; en este caso se utilizó para identificar las redes de co-ocurrencia de términos importantes extraídos de un cuerpo de literatura científica. El análisis se realizó aplicando un nuevo filtro, el cual solo incluyera la producción de los últimos 5 años (2019-2023), para que la saturación de los términos fuera correspondiente al estado actual del conocimiento en este campo, resaltándose el contexto de la educación superior, la educación en general, la relación con afectaciones psicológicas y el covid-19 como categoría emergente (ver figura 4), lo que valida las líneas investigativas expuestas en el presente texto.

Figura 4. Red coocurrencia bibliométrica limitada al periodo de 2019-2022.



Adicionalmente, se realizó una búsqueda en Google trends en torno al interés en los últimos 5 años sobre la psicología en contextos educativos, lo que permitió ver el interés por las búsquedas en las bases de datos respecto a esta área de conocimiento (ver figuras 5 y 6).

Figura 5. Numero de búsquedas en los últimos 5 años en el buscador de Google.

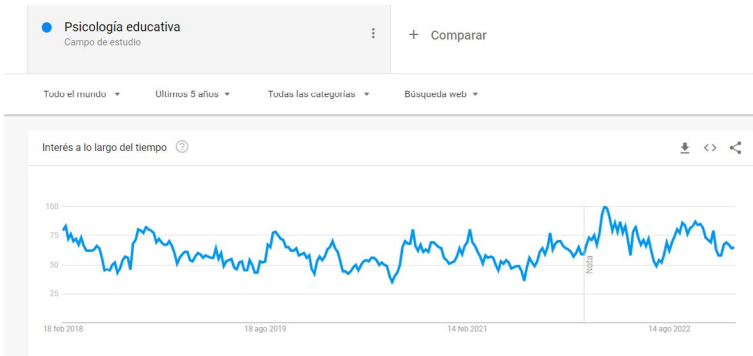
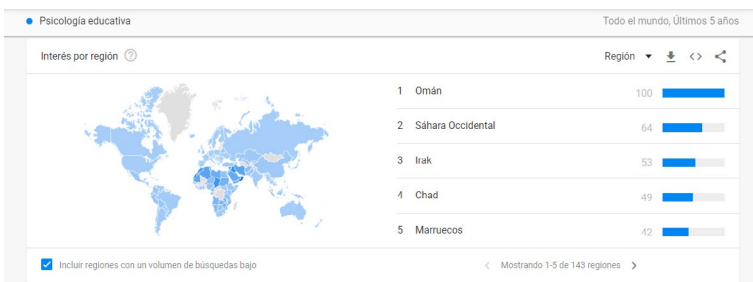
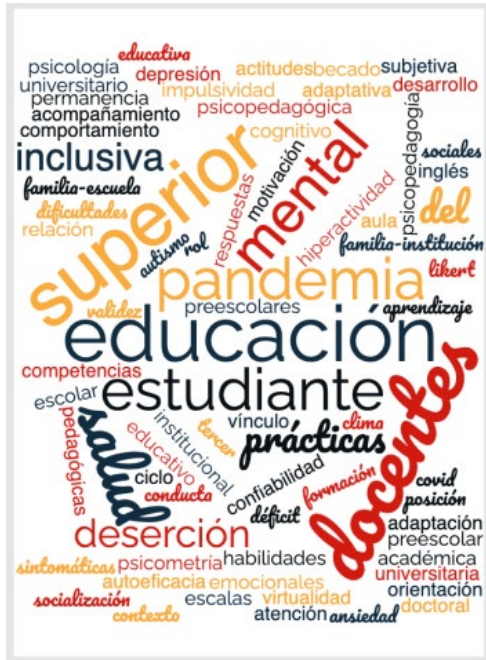


Figura 6. Distribución de la búsqueda a nivel mundial.



Finalmente, se realizó un análisis bibliográfico centrado en los capítulos del presente libro a partir de las palabras clave, para identificar la relación entre psicología, educación y los diferentes contextos de desarrollo, la cual se presenta a manera de nube de palabras (ver figura 7). Se resaltan las siguientes categorías: educación, estudiante, educación superior, docentes, pandemia y salud mental; estas categorías se relacionan con el análisis de tendencias realizado a partir de la búsqueda en bases de datos especializadas.

Figura 7. Nube de palabras a partir de las palabras clave del texto.



En síntesis, la construcción de este libro en la línea de investigación psicología educativa y contextos de desarrollo ha permitido desde el 2012 crear un espacio de estudio e intervención en el cual confluyen docentes, investigadores y estudiantes interesados en la educación, quienes intervienen en escenarios educativos a partir de los saberes psicológicos y educativos. En esta línea se estudia de manera flexible e integral a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente educativo. Para este propósito se han incorporado conocimientos propios de diversos saberes, tales como: psicología del desarrollo o evolutiva, teorías del aprendizaje, psicología de la educación, psicología clínica, psicología social y de las organizaciones, neuropsicología, psicopedagogía y didáctica. Este recorrido de la línea dialoga con el estado de conocimiento actual en relación con la psicología, la educación y los contextos de desarrollo. A continua-

ción, se presentan los resultados de doce investigaciones realizadas por investigadores integrantes del grupo ECCO y estudiantes del pregrado y postgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estas investigaciones aportan a la comprensión de fenómenos educativos como la inclusión, la discapacidad, la salud mental, el desempeño académico, los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros¹.

1 Atendiendo la responsabilidad ética de este libro, en algunos capítulos se indican con comillas las citas que son producto de entrevistas o se indican códigos para referir a los entrevistados, pero no se exponen sus nombres. Estas estrategias, que se explican con mayor detalle en el apartado metodológico de cada capítulo, sirven a la preservación del anonimato de los entrevistados.

Estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar en la adaptación de niños y niñas en el inicio de su vida escolar

Consuelo L. Alvis Figueroa
Daniel S. Osorio Bedoya
Laura Isaza Valencia
Clara Gärtner Giraldo

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo la comprensión de las estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar para favorecer la adaptación de niños y niñas que inician su vida escolar. Se realizó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico- hermenéutico. La unidad hermenéutica que se utilizó fueron los fragmentos que componen el discurso de las docentes que participaron de la investigación. La información se generó a través de tres entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de preescolar que se encontraban en pleno ejercicio profesional en instituciones privadas del Valle de Aburrá. Como estrategia metodológica se realizó un análisis de contenido a las entrevistas, empleando una matriz de tipo etnográfico. Se hallaron cinco categorías de primer nivel y siete categorías emergentes. Se concluye que las estrategias y prácticas que los docentes emplean en el aula son el resultado de la lectura que hacen de las diferentes necesidades emergentes en los niños y niñas en edad preescolar. El conocimiento de las formas de acompañar la adaptación escolar de los niños y niñas permite la construcción de acciones nuevas, pertinentes y contextualizadas a sus necesidades. El docente que acompaña niños y niñas en esta

etapa escolar requiere de creatividad, empatía y flexibilidad, además de asumir roles que superan los objetivos escolares.

Palabras clave: Adaptación escolar; Clima de aula; Educación preescolar; Familia-institución; Prácticas pedagógicas.

Introducción

En la infancia, la escuela se considera un espacio privilegiado para el desarrollo de los niños y niñas debido a que es un lugar donde se encuentra con la realidad del otro, donde llevan a cabo procesos de comparación con pares y adquieren conocimientos y habilidades para la vida (Ramírez *et al.*, 2015; Vallejo-Ruiz y Torres-Soto, 2020). En el ciclo escolar que coincide con la infancia, desde la educación preescolar se argumenta la necesidad de promover en los niños y niñas la interpretación de los sucesos ocurridos a su alrededor, el análisis de las situaciones y la capacidad de proponer alternativas frente a los hechos que les suceden (Gutiérrez y Peluffo, 2017; Klimenko *et al.*, 2019).

Los docentes de preescolar se caracterizan por promocionar durante su quehacer pedagógico las habilidades socioemocionales para la vida (Rivera, 2017 citado en González y Carrillo, 2018; Meza y Rodríguez, 2020). Estos son llamados a ser mediadores entre el conocimiento, las necesidades y habilidades de los estudiantes, teniendo en cuenta sus acciones y actitudes dentro del aula, así como la iniciativa que cada niño y niña pueda demostrar, potencializando dichos elementos de manera constante, acorde a las actividades propuestas y planeadas en relación con quiénes son ellos y cuáles son sus necesidades desde sus diferencias (García, 2020; Montalván *et al.*, 2019; Trujillo, 2018).

La educación preescolar tiene entre sus objetivos acompañar integralmente la primera transición escolar, en esta el docente es clave. Sierra Martínez (2016, citado en Sierra Martínez, 2018) considera que los docentes de preescolar deben ser receptivos y escuchar las vivencias e interpretaciones que el niño y la niña hacen de la transición escolar, cambiar los repertorios a través de acciones pedagógicas significativas que promuevan la adaptación escolar y finalmente utilizar

varios instrumentos metodológicos para la comprensión holística de las transiciones infantiles.

García (2010) y Corzo (2020) consideran que, para optimizar la transición escolar y la adaptación de los educandos, el docente de educación preescolar debe familiarizarse con los niños que ingresan a esta etapa educativa, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo (evolutivo y cognitivo), su posición en el contexto social y cultural al que pertenece, para poder integrarlo en los diversos espacios educativos donde el niño pueda focalizarse en sus intereses, habilidades y/o destrezas. A su vez, el docente debe estar capacitado para la resolución de conflictos que puede presentar el niño, debido a la separación de su figura de confianza, brindándole herramientas que favorezcan la transición en el ciclo vital del menor y su adaptación al nuevo medio. En relación con lo antes expuesto surge la pregunta ¿Cuáles son las estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar en la adaptación de niños y niñas en el inicio de su vida escolar?

Desarrollo Conceptual

El Docente de Preescolar. Para Zapata y Ceballos (2010) y Cabrera y Delgado (2021) el rol del docente de preescolar ha de relacionarse con las demandas y características de los contextos, centrado en el reconocimiento del niño y la niña, orientado a un enfoque de atención integral y en el acompañamiento afectivo. El papel del docente es clave en la Educación Preescolar tal y como lo es en los diferentes niveles de la formación. Vergara y Vélez (2016) señalan que, para los docentes, la edad de los niños es un factor fundamental, explican la imposibilidad de aplicar modelos de acción iguales para todos los niños, aunque tengan la misma edad y estén en el mismo grupo.

Transición. García (2010) expone la transición como un fenómeno que ocurre en la escuela, entre la experiencia primaria y la experiencia social; según Pérez *et al.* (2023), la experiencia primaria se entiende como la observación, valoración y proyección de la vida del niño en el ámbito escolar, mientras que la experiencia social refiere al contexto

familiar como reforzador de valores, habilidades y procesos de relación o socialización. El ingreso al contexto escolar conlleva cambios más importantes que afronta el niño en su infancia (Chan, 2010). Este autor alude al cambio que vivencian los niños desde una fase educativa a otra; los niños se enfrentan a desafíos en sus relaciones sociales y a la adaptación con el ambiente, lo cual hace que este proceso resulte ser intenso y con demandas crecientes. Como señalan Castro Díaz *et al.* (2019) el proceso de transición es un evento que se debe llevar con cautela; de ahí que el docente tiene la tarea de pensar este proceso y plantear los diversos modos de acompañamiento. La transición genera nuevas habilidades y fortalezas en los niños, los cuales, con el ingreso a la institución educativa, se enfrentan a una nueva etapa en su vida que les exige modificar sus estructuras personales, sociales, comunicativas y académicas.

Metodología

La metodología que se utilizó fue de corte cualitativo-descriptivo, cuya unidad hermenéutica fueron los fragmentos que consolidaron el discurso de las docentes de educación preescolar participantes en la investigación. Esto permitió el logro de los objetivos planteados y alcanzar resultados relevantes con mayor grado de comprensión, análisis e interpretación. Las participantes fueron docentes de preescolar con experiencia de más de cinco años y que, para el momento de la investigación, se encontraban en pleno ejercicio profesional en instituciones privadas del Valle de Aburrá. La revisión de antecedentes investigativos y la entrevista semiestructurada fueron consideradas técnicas fundamentales en esta investigación; se complementó mediante conversatorios con algunos expertos en el tema.

La muestra fue seleccionada de forma intencional, fue progresiva, dinámica y estuvo en función de los objetivos del estudio. El muestreo se caracterizó por seguir una conducción intencional en la búsqueda de casos que pudieran aportar suficiente información, se optó por el muestreo homogéneo y de cadena o bola de nieve. El primero consistió en que los participantes elegidos presentaron características comunes, y el segundo en que algunos participantes de-

rivaron al siguiente. Se considera que la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes se basó en los principios de pertinencia y adecuación. La primera alusiva a la identificación y logro de un número de participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, con base a los requerimientos teóricos; la segunda, referida a la obtención de suficientes datos que posibilitaran una exhaustiva descripción de la situación estudiada. A estos, se articularon los principios de oportunidad y disponibilidad de los participantes.

Criterios de inclusión

- Docentes de preescolar con 5 años o más de experiencia.
- Docentes graduadas de licenciaturas o afines a la educación preescolar, educación inicial o pedagogía infantil.
- Docentes vinculadas a instituciones educativas públicas o privadas.
- Disponibilidad y autorización.
- Firmar el consentimiento informado.
- La técnica de recolección fue la entrevista semiestructurada. Con preguntas abiertas se realizaron entrevistas a docentes de preescolar.

Como estrategia metodológica para el análisis de contenido, se empleó una matriz de tipo etnográfico (Quintana, 2006), con la cual se lograron delimitar los temas o problemas de investigación que subyacen de la información obtenida. Se hizo un ejercicio de comprensión de cada texto a través de las estructuras clave, posteriormente, se realizaron las inferencias de primer nivel y, con ellas, se codificó cada extracto, creando categorías emergentes, consideradas por el equipo investigador como el consolidado de las percepciones, imaginarios y subjetividades en las docentes participantes. La construcción del sistema categorial¹ fue considerada un recurso teórico y metodológico, tuvo como referente, lo que podría significar

1 El conjunto de categorías con sus relaciones que guían la investigación y el análisis de la información (Galeano, 2004; Vélez, 2000).

el proceso de adaptación en preescolar como escenario de partida. Se construyó a partir de cinco categorías iniciales y siete categorías emergentes; esto sirvió para reconfigurar los significados que tienen las docentes sobre el proceso de adaptación de los niños y niñas en esta etapa escolar, según afinidades conceptuales.

A partir de las consideraciones éticas que deben ser tenidas en cuenta en este tipo de estudios, se considera una investigación sin riesgo de acuerdo con la Resolución 008430 (Ministerio de Salud, octubre 04 de 1993)², puesto que no se interviene en ninguna variable de tipo biológico o psicosocial de las participantes. Se tuvieron en cuenta los principios éticos fundamentales, la participación voluntaria y los lineamientos del Gobierno Nacional frente a la contingencia por el covid-19 en relación con el consentimiento informado en el momento de hacer las entrevistas. Se hizo explícito que los datos y la información proporcionada serían tratados exclusivamente con fines académicos. No se reporta conflicto de intereses.

Resultados

Proceso de Adaptación Escolar

El proceso de adaptación de los niños y niñas cuando inician su vida escolar es entendido como un periodo de transición que trae consigo una serie de cambios en los ámbitos cognitivo, emocional y comportamental, puesto que la inmersión en un nuevo ambiente indica la búsqueda de nuevas formas de habituación. Con estas, aparecen las estrategias de afrontamiento que docente, padres de familia y establecimiento educativo (preescolar) tienen o están desarrollando cuando se ven confrontados, o se requiere emitir una respuesta ante una situación nueva o conocida.

2 Ministerio de Salud (octubre 4, 1993). Resolución Número 008430 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Art. 14.

Respuestas emocionales, comportamentales y sociales esperadas en el inicio de la adaptación escolar

Albornoz (2017) menciona el llanto, la tristeza, la ansiedad y el deseo de no permanecer en la escuela como las principales manifestaciones que se dan en los primeros días de clase y durante el periodo de adaptación. Por su parte, Massi y Seleme (2018) consideran que “la primera vez que el niño se separa de los padres para asistir a un centro escolar o preescolar, los llantos y hasta las rabietas son prácticamente inevitables” (p. 34). Así lo describen las docentes, “por lo general ese niño que llega llorando es el papá que está ansioso en la puerta [...] una vez el papá o la mamá se va, el niño se... calma”, “hay niños que se demoran mucho para adaptarse si las mamás no se adaptan primero [...] entonces me parece que eso es un obstáculo que se presenta en ese niño para que no se pueda adaptar con facilidad”. Álvarez (2018) explica que cada niño preescolar demanda un tiempo particular para asimilar los nuevos espacios y contextos: “el niño comenzó a frustrarse y comenzó a volverse agresivo... ese proceso de adaptación lo estaba afectando al de él mismo y el de los otros compañeritos al verlo así”.

Se tiene como referente del proceso de adaptación escolar lo expuesto por Medina-Vivas *et al.* (2019) cuando establecen tres fases dentro de este proceso: i) fase de protesta: el niño piensa que está solo y de manera continua manifiesta comportamientos ante los estímulos que se le presentan los primeros días de haber llegado a la institución: “es a principio de año cuando se escuchan llantos por todos lados [...] por ejemplo, un niño que es mordelón, que llega, y llega con esa agresividad así a flor de piel y empieza a sentirse en un lugar diferente entonces como que toman estas posiciones de agresividad con los otros amiguitos”; “hay niños que muy recién llegados, o sea hay unos muy tímidos que no se atreven a hablar”; “[...] un solo niño que entra con angustia, se les pega a los otros”; “muchos papás sin darse cuenta le meten ese miedo al niño”. ii) Fase de ambivalencia: el niño aún presenta conductas de rechazo, pero en menor medida, mostrando signos de bienestar y de curiosidad ante lo desconocido: “los niños empiezan a tener confianza y se van quedando”; “los niños empiezan a desapegarse un poquitico de los papás; pues no

del todo, pero ellos sí saben que hay un espacio en el cual no van a estar acompañados ni de papá ni de mamá”. iii) Fase de adaptación: el niño se ha adaptado al entorno y comienza a relacionarse con el docente y sus compañeros: “el hecho de la socialización con otros compañeritos los puede favorecer también los espacios libres, que muchas veces el hecho de dejarlos que ellos expresen sus ideas y sus opiniones también puede ser muy favorecedor”; “simplemente una llamada [de la profe] porque ellos se sienten reconocidos y sienten que le importan a la profe”.

Indicadores socioemocionales del logro de la adaptación por parte del niño

Con relación a los indicadores socioemocionales, Rivera (2002) señala que los niños logran una adecuada adaptación en la medida que reconocen su individualidad y sus diferencias frente a los demás agentes educativos, como los docentes, las familias y su grupo de pares: “uno no se adapta desde los tiempos cronológicos como nos han hecho creer. Los procesos de adaptación de cada niño/niña responden a tiempos particulares. Existe la necesidad de respetar los ritmos de desarrollo de los niños y niñas de preescolar”; “La adaptación no implica sólo a los niños, ya que tanto familia, docente e institución experimentan ciertas reacciones que ponen en evidencia sus estrategias de afrontamiento particulares: hay mamás que quieren estar todo el día en el colegio, quieren estar allá, mamás helicóptero que llamamos, que quieren estar pendiente”. García (2020) cita al Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004): “no se trata de ‘estandarizar’ a cada persona [...] sino de establecer lo que necesitamos saber y saber hacer para que cada cual vaya desarrollando sus propias potencialidades” (p. 42). Por tanto, la adaptación escolar posibilita la construcción y mejoramiento de nuevos vínculos afectivos, requiriendo un esfuerzo de quienes acompañan la formación académica y social del infante: docentes, padres y los mismos niños.

Debe haber una propuesta en cuanto a actividades o estrategias que faciliten la adaptación escolar, y que estas pueden ser reforzadas en casa por los padres o acudientes para que los procesos de adaptación y transición no sean traumáticos para el menor: “en preescolar

se ve mucho ehhh que los papás le ayudan a los niños hacer tareas, que le ayudan no, que se las hagan.... sobre todo, en este tiempo virtual se ve mucho”.

Relación familia-institución

La principal función de la escuela es la complementación y continuación de las enseñanzas y procesos iniciados en casa. Según Pianta y Erickson (1989) retomados por Betancourth Zambrano *et al.* (2017), es natural que los niños establezcan vínculos con los padres, pero estos no están siempre presentes por diversos motivos, lo que lleva a hacer del papel de los docentes y de la escuela, agentes clave en la consolidación del desarrollo afectivo y emocional de los niños, un aspecto que hace parte del proceso no solo de adaptación al nuevo contexto, sino de la constitución de la personalidad con efectos a largo plazo. Para Rojas y Solís (2008, citados por Cifuentes, 2019), “el éxito escolar requiere del apoyo de la familia, cuanto más se involucren los padres y las madres en la educación de sus hijos, esta tendrá muchas más posibilidades de éxito en sus estudios y en su vida” (p. 8), en palabras de unos de los participantes: “se apunta a que sea toda la familia la que se involucre con el aprendizaje del niño, con el crecimiento del niño, y un crecimiento de una forma integral, no solamente en la parte intelectual sino en la parte espiritual”.

Implementación de canales de comunicación en pro de la relación familia-institución

De León (2011) afirma que se precisa encontrar canales de comunicación que proporcionen un entorno de cooperación y colaboración, y para ello se requiere disminuir la percepción de invasión entre los roles, tanto por parte de los docentes como de los padres y madres. De acuerdo con De León (2011) es fundamental “el informar a cada uno de los agentes, de las funciones educativas que cada uno de ellos debiera poner en funcionamiento, respetando en cada momento sus actuaciones” (p. 4). Por su parte Clavijo *et al.* (2019), señalan que las

familias están sometidas a un cambio constante, afirmando que “los niños y niñas viven cada vez más solos, ensimismados y alienados por aparatos electrónicos que permiten a los padres tener momentos de respiro” (p. 92). No obstante, “en estos momentos de pandemia he visto cómo realmente ha sido tan necesario el acompañamiento en casa porque lo que nosotros podemos hacer a través de la pantalla es relativamente poco ¿cierto? Pero lo que los papás hacen en casa es inmenso”.

Borja Vernaza y Hernández (2019) consideran que “la construcción de relaciones no solo es tarea de los niños, sino también de los padres, que tienen que encontrar en el ambiente de la escuela un apoyo completo a su misión educativa” (p. 24): “el principal medio de comunicación siempre es y será el personal. Cuando los papás llegan temprano y le preguntan a uno: ¿Profe cómo va el niño? De una, uno saca más de dos minutos, bueno [risa] yo sí hablo más, entonces que lleguen más temprano ¿cierto? para poder conversarles y contarles”.

Continuando con los aportes realizados por De León (2011), la participación de los padres y madres en las instituciones educativas u hogares infantiles se concentra en lo que San Fabián (2006, citado por De León, 2011), indica “la participación como elección”, es decir, los acudientes se vinculan desde la elección y no la intervención directa con el propósito de no interferir en los procesos que se llevan a cabo dentro de las instituciones. El autor describe que otra manera de hacerse partícipes es con las reuniones formales que tienden a desarrollarse como encuentros rutinarios y de tensión entre educadores y progenitores: “los profesores se sienten invadidos y recelosos de su autonomía individual, ocasionando que la participación de las familias se vea como una intrusión a su trabajo” (p. 15). También se menciona por parte de las docentes, la logística e implicación en actividades por fuera de lo escolar vistas como momentos menos formales: “una de las tantas es que se hacen los días especiales donde se requiere que los papitos estén ahí. Se realizan reuniones que no solamente son reuniones informativas [...] se hacen también los gobiernos familiares donde se conversa, se habla de las dificultades que hay con los niños, qué estrategias se les dan a los papás para que estén muy atentos al crecimiento de los niños”.

Vinculación de la familia con el proceso de adaptación de los niños y niñas en el inicio de la etapa preescolar

Clavijo Velandia *et al.* (2019) aseguran que “la vinculación afectiva de la familia en la escuela fortalece el diálogo, la autoestima, la comunicación, el respeto, el autoconocimiento; estimula el cuidado por el otro y el autocuidado” (p. 105), así lo reafirma una de las docentes entrevistadas: “hay que abrir las puertas del aula para que los papás entren. Yo creo que la mejor manera de adaptarse es sentir que no se va a perder ni a la mamá ni el papá, y la manera de llevarle seguridad al niño es permitiendo que el papá y la mamá entren al aula”; “cuando veo la situación, ya lo que te digo, que es reiterativa la actitud negativa, les escribo, y siempre les digo [...] por favor me conversa con el niño que está pasando esto y esto”.

Las docentes han señalado la comunicación personal y directa, como el medio por excelencia para la adaptación del niño o la niña, pero como se ha nombrado en líneas anteriores, la familia es una estructura de la sociedad que cambia constantemente, y en los últimos años y particularmente desde el 2020 con la pandemia por covid-19 el papel de las familias y los docentes ha sufrido modificaciones que se hicieron presentes en los testimonios de los docentes participantes: “ahora con esto de la pandemia y la contingencia tocó, las condiciones digamos, eh exigieron que los profesores abriéramos la intimidad de nuestras/nuestros, nuestras casas y nuestros hogares a las familias pero creo que los padres no, no están entrenados todavía, para... eh, tener una comunicación asertiva con los profesores”; “muchas veces, eso es lo que no le ayuda a uno, hay papás que uno les dice tal cosa (gestos con la cara) como que lo ignoran a uno, y hay papás muy receptivos”. Las relaciones entre padres y profesores son asimétricas, según Clavijo *et al.* (2019) “cada uno tiene objetivos diferentes, no hay comunicación ni confianza que permita dar a conocer las problemáticas familiares que influyen en el desarrollo integral del infante” (p. 93), en palabras de las entrevistadas: “es uno el que muchas veces entra de metido porque ve que el niño tiene reacciones eh que no debería en la casa”.

En el pasado, los medios para establecer contacto entre los docentes y los padres correspondían a cuadernos viajeros, notas,

carteles, reuniones convocadas por la institución o en el ingreso de los pequeños, cuando los padres aprovechaban para hablar con los profesores. No obstante, la virtualización de la educación también modificó estos medios de vinculación, razón por la cual el uso de redes sociales como WhatsApp, así como de dispositivos telefónicos personales y en horarios por fuera del rango laboral ordinario, están siendo usados por la escuela: “el teléfono es imprescindible, eh, siempre se le pide a los papás estos datos personales: teléfonos donde realmente se encuentren, donde uno apenas los llame ellos puedan responder, un correo electrónico como para mandar informaciones generales, pero sobre todo el número del celular por una emergencia”; “yo manejo con ellos un grupo de WhatsApp, eh, también por correo, en el grupo de WhatsApp les digo que en el momento que me necesiten me llamen, me escriban”.

Necesidades Identificadas

La educación inicial es clave en las interacciones del niño y la niña con el entorno, y se convierte en un escenario que posibilita la satisfacción de necesidades físicas y afectivas.

Necesidades afectivas. Entre estas necesidades identificadas están la demanda de seguridad y de compañía, y la satisfacción inmediata, todas ellas relacionadas con el componente afectivo, así lo indica una de las entrevistadas: “ellos cuando quedan sin sus papitos comienzan a experimentar necesidades nuevas o que ya conocían, pero más fuertes, sienten miedo a la soledad, sensación de abandono, deseo de ser el centro de atención”. El incorporarse a un entorno nuevo, el socializar con adultos y niños extraños y al “perder” el contacto directo con sus cuidadores primarios conlleva el surgimiento de necesidades afectivas, las cuales son expresadas por los niños y niñas de manera comportamental, emocional y comunicativas, expresiones propias de su edad evolutiva, por eso es usual “que lloren, griten, golpeen y no quieran estar en el jardín”. Ante estas necesidades afectivas, se hace preciso en los primeros ciclos de formación una propuesta pedagógica centrada en el acompañamiento socioafectivo; en lo anterior, se reconocen los beneficios para la transición y adaptación a la vida escolar. Se espera que los niños y niñas dentro de su ambiente escolar adquieran y

mejoren habilidades para la vida en sociedad, conviviendo con otras personas distintas a su núcleo de origen a partir del el juego cooperativo e interacción con los demás a su alrededor (Vital *et al.*, 2020).

Rol Docente

De acuerdo con González y Carrillo (2018), el docente tiene responsabilidades administrativas y curriculares, pero en la etapa preescolar la función que más prima es la de ser contención emocional para el niño y sus familias en el tránsito a la vida escolar. Un acompañamiento que, aunque parte de una demanda colectiva asociada al proceso de adaptación, se convierte en un acompañamiento subjetivo, ante las particularidades familiares, sociales, afectivas, cognitivas, comportamentales y comunicativas que emergen en cada estudiante; al respecto, las docentes refieren: “cada uno es un mundo y eso hace que las recetas no existan, no puedo acompañar a todos igual, tengo que ser una docente distinta para cada uno según lo que vaya conociendo de ellos en el proceso”. Los docentes deben promover la participación y dinámicas dentro y fuera de la clase, apuntando a la generación de habilidades de escucha, comunicación verbal y mostrar al niño el interés hacia su desarrollo académico e individual (Cifuentes, 2019; Pedroza y Luna, 2017).

Roles y competencias del docente. En este punto se resalta que el docente, aunque cuidador, su rol no se limita a esta acción, su rol es más dinámico y complejo, asociado a las demandas afectivas y cognitivas que debe responder debido a la etapa evolutiva de los niños y niñas. Para Betancourth *et al.* (2017), “el rol del docente consiste en mucho más que cuidar a los niños, puesto que también favorece su desarrollo no solamente afectivo y social sino intelectual” (p. 56), así lo indica una de las participantes: “cada día es un reto, debemos estar atentas a que necesita el niño, que espera el papá y que exige el ciclo escolar, y a partir de allí responder. Es algo más que cuidar un niño”.

De acuerdo con Trujillo (2018) el rol de los docentes lleva a que constantemente estos deban construir y reconstruir las ideas e imaginarios respecto a su rol, dado que socialmente se le terminan asignando características y funciones que distorsionan su quehacer, así lo afirma una de las entrevistadas: “muchas veces no soy solo una

docente sino: docente, papá, mamá, enfermera, y me pierdo en esa multitarea”. Unido al llamado por ocupar diferentes lugares en la vida de los niños preescolares aparece también además de la asunción de roles, las características particulares de acompañar población en edades tan tempranas, en las que el docente de preescolar debe ser emocionalmente distinto a los docentes de otros niveles (González y Carrillo, 2018); una de las docentes lo enuncia de la siguiente manera: “si hay que ser empático, un maestro de preescolar tiene que ser el doblemente empático ¿cierto?; si un maestro eh, normalmente tiene que ser creativo, una profesora de preescolar o de, un maestro de primera infancia tiene que ser el doblemente creativo”.

Estrategias y Prácticas Pedagógicas

El docente de preescolar en su acción formadora y acompañamiento socioafectivo de niños y niñas debe estructurar una acción fundamentada en un saber científico-académico y un quehacer construido en la experiencia de ser docente. El acompañamiento en la transición a la escolaridad y en la adaptación exigen del docente la estructuración de unas estrategias (cimentadas en un saber disciplinar) y prácticas pedagógicas (orientadas al quehacer), que respondan a las necesidades propias de esta etapa evolutiva y ciclo escolar: “no solo se trata de ser tierna y amorosa, se trata de asumir una postura de saber y apropiación de teorías de vanguardia, para lograr trascender de la acción de cuidar a la de formar”.

Tobón *et al.* (2018), definen en términos generales las Estrategias Pedagógicas, como las acciones implementadas por los docentes para asegurar el aprendizaje en sus estudiantes: “son las acciones de aula planeadas, estructuradas y que hemos definido como exitosas para el trabajo con niños, y que aprendemos en nuestro pregrado y los autores estudiosos de la infancia”. Para realizar estas estrategias un docente de preescolar requiere de herramientas y facultades como el uso de la didáctica, el saber ser y saber hacer, el abordaje del estudiante desde lo evolutivo hasta lo cognitivo, poseer ciertas competencias relacionadas con la resolución de conflictos, entre otras: “se debe conocer que es un niño, sobre todo, que es un niño hoy, ese niño contemporáneo, no solo el de los libros”.

La Estrategia Pedagógica se configura como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría a la práctica, donde entran en juego ciertas acciones como planificar las clases, preparar los materiales, poner a disposición del estudiante diversos recursos para el aprendizaje y que puedan permitirle dar respuesta a situaciones que se presenten dentro y fuera del aula. Cada una de estas estrategias, han de irse contextualizando con relación a la institución y las familias, y subjetivando con base a las características y necesidades de los niños: “me tocó leer mucho, apoyarme como me preguntaste ahorita, en otras compañeras que habían tenido casos similares, para poder ir un poquitico al pie de lo que ese niño requería”.

Investigación en el aula. En el docente de preescolar se reconoce la necesidad de la formación autónoma (académica y emocional) para responder a las situaciones que emergen dentro del ambiente escolar, a raíz de sus ejercicios de observación y análisis del contexto: “como docente debo constantemente actualizarme y acercarme a teorías que respondan al niño de hoy, igualmente, debo investigar en el aula, generar formas de conocer y comprender todo lo que ocurre allí, solo así sé qué hacer”. Entre esos elementos estudiados se identifican en esta investigación: la lúdica (la acción formativa del juego), la socialización (proceso que permite el aprendizaje de comportamientos, creencias, habilidades y otros elementos que permiten la transmisión de conocimientos), la autonomía (se considera uno de los aprendizajes esenciales de la etapa preescolar) y el afecto (eje central en la interacción de los estudiantes).

Las prácticas pedagógicas son las que posibilitan llevar la teoría a la acción y dar cumplimiento a los lineamientos curriculares, los cuales han de apuntar al desarrollo de capacidades básicas en los niños que faciliten la comprensión y la vinculación, con el entorno que los rodea y con las personas: “aunque la teoría existe y está ahí, el reto está en buscar modos que permitan llevar la teoría a nuestra realidad, y ahí se nos ocurren mil cosas que funcionan y que ayudan el proceso del niño, a veces hasta estas formas van en contravía de lo que dice la teoría”. Con estas prácticas los docentes dan lugar al reconocimiento de roles y al juego, promueven el desarrollo físico a la par de la creatividad y de manera muy clara se busca que los niños obtengan y potencien las herramientas necesarias para enfrentar la

vida. Aspectos tan básicos que van desde el comer e ir al baño solos, pasando por la construcción de la vida en sociedad y la estimulación cognitiva (MEN, 2014).

La práctica pedagógica posibilita la contextualización, particularización y subjetivación de los procesos de aprendizaje, con esta los docentes logran responder a las necesidades identificadas en cada niño, niña y familia, resulta ser la escena para crear las acciones coherentes y pertinentes que permitan el proceso de adaptación: “muchas de estas prácticas surgen en el momento, es decir, no las tenemos planeadas pero que cuando la necesidad llega a uno se le ocurre, y se le ocurre porque otra compañera la hizo, porque la utilicé en el pasado, porque la vi en TV o hasta replico alguna acción familiar del niño”.

Discusión

Esta investigación tuvo como propósito comprender las estrategias y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de educación preescolar para favorecer la adaptación de niños y niñas que inician su proceso educativo. Principalmente, se trató de conocer el tipo de manifestaciones de los niños y niñas en este proceso de adaptación, reconociendo los roles que asumen los docentes e identificando aquellos mecanismos de comunicación frecuentes entre las familias y la propia institución para el acompañamiento a la adaptación escolar. Lo anterior, permitió describir las respuestas de las docentes frente a las necesidades de los niños y niñas al inicio de esta etapa. En este apartado se estarán discutiendo los aspectos relevantes de este estudio.

Se infiere que el proceso de adaptación cuando los niños y las niñas inician su vida escolar es considerado un periodo de transición que evidencia las respuestas sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas de los niños al ingresar al nuevo entorno escolar; y con estas, aparecen las estrategias de afrontamiento, tanto de los docentes como de la familia y, por ende, de la institución.

Estas respuestas de los niños podrían ser consideradas como la manifestación de las necesidades identificadas en ellos ante las demandas externas a las que el niño se enfrenta y los recursos internos y externos con los que cuenta para responder, recursos que pueden

ser aprendidos en casa y reforzados en la escuela, lo que implica el empleo de mecanismos de comunicación entre la familia y la institución. De lado de la institución, el docente diseña unas estrategias pedagógicas que son referidas tanto a los niños como a las familias, las cuales son explícitas y formales, se planean con anterioridad y tienen objetivos claros por alcanzar.

Vélez (2015) concluyó que las estrategias implementadas por los docentes durante el proceso de adaptación escolar de los niños y niñas de preescolar deben estar orientadas a acompañar a estos mediante el establecimiento de la norma y el reconocimiento de los límites. Así mismo, permear las interacciones de manifestaciones de afecto. Esto configura para los estudiantes y el docente un sentimiento de seguridad, control, confianza y tranquilidad dentro del espacio educativo, para favorecer una adaptación más eficaz.

El docente desde su actuación y gestión de acciones de acompañamiento integral influye en los niños de edad temprana en su inicio escolar y en el desarrollo emocional, cognitivo y físico. Para mejorar el acompañamiento, es fundamental que el docente reconozca la diversidad y diseñe sus acciones con la premisa de que la escuela debe ser flexible a las particularidades de los estudiantes y está llamada a promover experiencias de aula que propicien en los niños y las niñas experiencias placenteras en la adaptación (Chipana, 2016).

Para esta autora, el docente en los procesos de adaptación escolar de los estudiantes debe partir del reconocimiento de cuáles son sus fortalezas y cómo fortalecerlas para afrontar situaciones propias de los procesos de adaptación. Considera fundamental que niños, niñas y docente se sientan motivados e interesados en realizar las actividades e interactuar. Siguiendo a Alliaud (2013), el rol del docente “sólo se podrá ejercer a cabalidad cuando el docente reflexione sobre los conocimientos que maneja y la forma en que los mismos pueden representar una posibilidad o limitación para desarrollar experiencias significativas de aprendizaje en sus estudiantes” (p. 113). En esta misma línea, Galán (2011) resalta en relación con el rol del docente contemporáneo: “va más allá de la transmisión de conocimientos, para enfocarse en la forma más oportuna de asesorar o dirigir a sus estudiantes para que ellos mismos descubran y se aproximen al conocimiento; a través de diferentes formas” (p. 123).

A su vez, la práctica docente es entendida como las acciones que el docente piensa, planea, ejecuta o evalúa como todo aquello

que siente y emocionalmente les confronta respecto a esos mismos procesos. El proceso de adaptación, las necesidades identificadas y las prácticas docentes consolidan el clima de aula, entendida como una cualidad del ambiente de aprendizaje conformada por las percepciones socioafectivas tanto de los docentes como los estudiantes y las relaciones que establecen entre sí.

La praxis del docente, su estilo relacional, el conocimiento en el área y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes promueven el proceso de adaptación del niño y la niña. El docente que implementa estrategias lúdicas, creativas y emocionales favorece un clima de empatía, base para acompañar a los niños y niñas en la transición a la vida escolar (Vergara y Vélez, 2016).

La vivencia de la adaptación es una experiencia heterogénea. Vélez (2015) señala que los niños y niñas en preescolar se caracterizan por una serie de repertorios y conductas aprendidas previo al ingreso al ámbito educativo, lo que lleva al reconocimiento por parte del docente de una serie de factores diferenciadores: dificultad para separarse de los padres, para obedecer las normas, quedarse quietos y callados o reaccionar de manera asertiva en el momento dado.

Conclusiones

Las estrategias y prácticas que los docentes emplean en el aula son resultado de la lectura que hacen de las diferentes necesidades emergentes en los niños y niñas en edad preescolar. El conocimiento de las formas de acompañar la adaptación escolar de los niños y niñas permite la construcción de acciones nuevas, pertinentes y contextualizadas a sus necesidades. El docente que acompaña niños y niñas al inicio de su etapa escolar requiere de ser creativo, empático y muy flexible en su quehacer, además de asumir roles que no se limitan a objetivos escolares.

El proceso de adaptación escolar de los niños y niñas implica la adaptación de los demás actores educativos participantes, tales como la familia y los docentes. Las respuestas emocionales y comportamentales en los niños y niñas en la etapa preescolar corresponden al proceso normativo de adaptación al nuevo contexto, donde las

necesidades propiciadas por el nuevo escenario, generan conductas que suelen reducirse con el pasar del tiempo.

Hay tantos procesos de adaptación como niños en el aula con sus necesidades particulares y ritmos de aprendizaje al nuevo contexto. La comunicación entre las familias e instituciones educativas normalmente se ha realizado de forma personal y presencial, sin embargo, con las nuevas dinámicas sociales y medidas sanitarias a escala global, la tecnología y los canales de comunicación antes privados se han empezado a utilizar en pro de objetivos académicos y en horarios no habituales.

El reconocimiento del docente y su participación en la adaptación escolar favorece a los niños y niñas que acompaña y su propio proceso personal, en la medida que le posibilite la reflexión sobre su formación y su hacer en las aulas.

Referencias

- Alliaud, A. (2013). *El Maestro que Aprende*. Bogotá, Colombia. Ediciones Novedades Educativa.
- Albornoz Zamora, E. J. (2017). La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), pp. 177-180. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400024&lng=es&tlng=es
- Álvarez Armijos, T. G. (2018). *Estrategias metodológicas en el proceso de adaptación de los niños y niñas de 3 a 4 años del Centro Infantil “María Cristina”, Quito, periodo 2015-2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/15763>
- Betancourth Zambrano, S., Burbano Fajardo, D. A. & Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37), pp. 55-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555990005.pdf>
- Borja Vernaza, A. C., Hernández Zúñiga, R. D. (2019). La influencia del contexto familiar en el proceso de adaptación escolar en los niños de 3 años de la unidad educativa Tránsito Amaguaña. Guayaquil. ULVR. Facultad de Educación Carrera de Psicopedagogía. p.123

- Cabrera Leonardini, M. de los Ángeles, & Delgado Tovar, M. R. (2021). Desempeño Docente En El Desarrollo De Competencias Matemáticas En Educación Preescolar: Una Revisión Sistemática. *Acedor Aiaræc*, 5(1), pp. 80-92. <https://doi.org/10.26495/rch.v5i1.1619>
- Castro Díaz, M. K., Guzmán Atehortúa, N., Álvarez Herrera, M., Benítez Berrio, V., y Álvarez Gallego, M. M. (enero diciembre, 2019). *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3), pp. 183-199. <https://doi.org/10.21501/25907565.32>
- Chan, W (2010). The Transition from Kindergarten to Primary School, as Experienced by Teachers, Parents and Children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7,), pp. 973-993. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5109031&pid=S0185-2698201500020000300007&lng=es
- Chipana, M. (2016). Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica Del Perú. Perú
- Cifuentes Gómez, A. (2019). La lúdica en los procesos de articulación Transición-Primero de Primaria en el Colegio el Porvenir de Bosa J.T Sede A. [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2764/Cifuentes_Ana_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clavijo Velandia, L., García Trujillo, M., & Pardo Arango, P. A. (2019). ¡Familias a estudiar! Una propuesta de primera infancia para vincular las familias a la escuela. Premio a la investigación e innovación educativa, 2016. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Corzo, Y. A. (2020). Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12087>
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. In XXII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación.
- Galán, M. (2011). El Rol del Docente en la Enseñanza y Orientación de la Investigación. <http://manuelgalan.blogspot.com/2011/02/el-rol-del-docente-en-laensenanza-y.html>
- García Atehortúa, I. C. (2010). Procesos de adaptación de los niños de temprana edad en la Institución Educativa Mañanitas (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).

- García Venegas, J.A. (2020). Elementos constitutivos del rol docente, en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños en el nivel de preescolar. [Trabajo de grado] Universidad de la Sabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43371>
- González, D. & Carrillo, S. (2018). Inteligencia emocional en docentes de primaria. En Carrillo, S., Sanabria, B. Bermúdez, V., Espinosa, J., (Ed.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa*, pp. 130-152. EdicionesUniversidad Simón Bolívar.
- Gutiérrez Meriño, K. P., & Peluffo Ochoa L.P. (2017). Diagnóstico del Desarrollo Habilidades Sociales para la Promoción de las Competencias Ciudadanas en la Infancia. *Escenarios*, 15(2), pp. 34-40.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642874>
- Klimenko, O., Aristizábal, A., & Restrepo, C. (2019). Pensamiento crítico y creativo en la educación preescolar: algunos aportes desde la neuropsicopedagogía. *Katharsis*, (28), pp. 98-128.
<https://doi.org/10.25057/25005731.1258>
- Massi Fernández, M. L., & Seleme Gandolfo, A. M. (2018). Sensibilización a padres de familia respecto a la sobreprotección familiar para mejorar la adaptación escolar en niños (as) del nivel inicial de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo en la ciudad de El Alto [Doctoral dissertation].
<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/17838/Pg->
- Medina Vivas, B. J., Jara Estrada, H. I., y Valerio Cruz, P. A. (2019). Proceso de adaptación en niños y niñas de I y II nivel de Educación Inicial del Centro Educativo Nuestra Señora de los Desamparados, en el municipio de San Rafael del Sur, durante los meses de febrero y marzo del año 2019 [Other, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua].
<https://repositorio.unan.edu.ni/11128/>
- Meza, L. B., & Rodríguez, K. D. L. (2020). Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar. *Infancias imágenes*, 19(1).
<https://geox.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/13936>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión* elaborado por la Comisión Intersectorial
- Montalván Castillo, M. D., Peralta Tercero, V. E., & Ruiz Calero, K. L. (2019). Estrategias metodológicas para el proceso de adaptación del niño/a en el primer nivel de educación inicial de la escuela Julio César Castillo Ubau del municipio de Condega, durante el periodo enero-abril del año 2019 [Doctoral dissertation] Universidad Autónoma de Nicaragua.

- Pedroza Zúñiga, L. H. & Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10.1 (2017), pp. 109-129. <http://hdl.handle.net/10486/678006>
- Pérez, A. F., Gómez, D. E., & Vázquez, I. D. L. C. E. (2023). La transición educativa en la superación del maestro de preescolar y escolar en el contexto rural. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 11(2), pp. 1-8.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana Peña, A., & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópico de actualidad. Metodología de Investigación Cualitativa*, pp. 47-84. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Ramírez, L.E., Quintero, S.U. y Jaramillo, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22, pp. 105-115. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5832/6879>
- Rivera Bernal, L.M. (2002). Educación Preescolar: Entre la expresión y el juego como medios de formación integral. *Educación y educadores*, 5, pp. 127-142. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/516>
- Sierra Martínez, S. (2018). Investigaciones sobre la transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 136-152 Investigaciones sobre la transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdéz Rojo, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Trujillo Mahecha, D.M. (2018). Sistematización Educación infantil e infancias. Análisis documental del Programa de Educación Preescolar de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserate. *Hojas y Hablas*, (16), pp. 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749404>
- Vallejo-Ruiz, M., & Torres-Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), pp. 274-293. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.13>

- Vélez, I. (2015). Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Lasallista. Medellín, Antioquia
- Vergara, C., & Vélez Vasco I. (2016). La adaptación escolar: Una experiencia investigativa en preescolar. *En clave social*, 5(1), pp. 8-16.
<http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/EN-Clave/article/view/1060>
- Vital Vaquier, L. M., Martínez-Otero Pérez, V., & Gaeta González, M. L. G. (2020). Teacher's empathy in preschool education: a study on Mexican educators. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. Zapata, B.E. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp. 1069-1082. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155021.pdf>

Vínculos entre maestros y cuidadores en el acompañamiento psicopedagógico de estudiantes con dificultades de comportamiento

Jackeline Castro Villegas
Wilson Andrés Amariles Villegas

Resumen

Este capítulo se deriva de la investigación titulada “Modalidades de vínculo entre maestros y cuidadores de estudiantes con DC”¹. El objetivo general de esta es comprender las modalidades de vínculo que entablan maestros y cuidadores de estudiantes con Dificultades de Comportamiento de los tres primeros grados de básica primaria de una Institución Educativa Pública de Medellín y sus influencias psicopedagógicas. Para dar respuesta al objetivo, se implementó un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico hermenéutico, usando entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con 17 docentes y 7 cuidadores vinculados a la Institución Educativa. Se encuentra que los vínculos entre maestros y cuidadores se despliegan a partir de tres grandes dimensiones: (a) las experiencias afectivas, (b) las ideas y preconceptos (c) y los modos de contacto, en las cuales es posible identificar el componente subjetivo que subyace en este vínculo. Este componente visibilizado permite identificar la influencia psicopedagógica que tiene el vínculo en los procesos de formación de los estudiantes y es un

1 Trabajo de grado en el marco de la Maestría en Psicopedagogía; Universidad Pontificia Bolivariana (2020).

insumo beneficioso para definir las acciones psicopedagógicas que se precisen para atender las Dificultades de Comportamiento.

Palabras clave: Relación familia-escuela; Vínculo educativo; Dificultades de comportamiento.

Introducción

En las instituciones educativas confluyen diversos agentes que aportan con sus acciones a la formación integral de los estudiantes. Entre estos, hay dos actores que tienen una relación singular en tanto que son los que más tiempo pasan con los aprendices y por ende ejercen mayor influencia en su proceso formativo: los maestros y los cuidadores. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, analizada desde el ámbito educativo por Monreal y Guitar (2012), estos actores hacen parte del microsistema del estudiante, debido a que llevan a cabo roles, sostienen relaciones interpersonales y cumplen con pautas establecidas que posibilitan el desarrollo psicológico de la persona.

Para comprender las relaciones vinculares entre estos dos actores, es necesario tener presente que estas se enmarcan en la relación escuela-familia, la cual, en palabras de Camps (2008), ha perdido su armonía y complicidad, hasta el punto de ser casi inexistente. Esta postura se ha corroborado en diferentes investigaciones a escala mundial, que dan cuenta de un deterioro en las lógicas relacionales establecidas entre ambos agentes (Bedoya *et al.*, 2020; Ceferino, 2015; Flórez *et al.*, 2017; Gallego, 2011; Lastre *et al.*, 2018; Moraes, 2015; Moreno *et al.*, 2016; Rodríguez, 2010).

Esta falta de armonía se hace evidente de diversas formas, dos de ellas son la inasistencia de los cuidadores a diferentes llamados que hace la escuela y la presencia de agresiones hacia autoridades educativas que pone en evidencia la crisis de relacionamiento entre estos actores en diferentes países latinoamericanos (Eljach, 2011). En la Institución Educativa en la que se realizó esta investigación, ambos indicadores se hacen presentes: las agresiones hacia autoridades educativas que suelen ser verbales y se presentan en menor índice que las

inasistencias, y de las cuales hay registro en observadores², registros de asistencias, actas de reunión y evaluaciones institucionales.

Debido a situaciones como las anteriormente mencionadas, la relación familia–escuela ha sido un tema de interés investigativo en los últimos años. En el ámbito internacional se encuentran investigaciones (Gallego, 2016; Morales, 2015) que analizan la relación entre estas dos instituciones y aportan a la comprensión que por los cambios sociales se han dado en la familia y que han llevado a nuevas concepciones de esta. En cuanto a estudios relacionados con las dificultades del comportamiento (DC³) se encontraron algunos factores involucrados en su aparición en la escuela: características personales de infantes, características de sus padres y la interacción entre estos y los factores de contexto familiar, escolar y social (Álvarez *et al.*, 2016; Peris *et al.*, 2018).

En el ámbito nacional se ha señalado la existencia de factores que obstaculizan el vínculo entre estos agentes: las representaciones alusivas a la escolaridad de los padres como limitante para la participación, la ausencia y escaso rol educativo de las familias, pues la participación familiar se limita al cumplimiento de obligaciones escolares (Moreno *et al.*, 2018; Moreno *et al.*, 2017). Así mismo, se encontraron investigaciones que analizan la relación familia–escuela con respecto a la aparición y permanencia de las DC en los estudiantes, con especial énfasis en el papel y responsabilidad de la familia, como también en el establecimiento de programas de intervención con la participación de todos los agentes educativos (Gallego, 2011; Lastre *et al.*, 2018).

Por último, en el ámbito local, se encontraron estudios que analizan algunos factores psicopedagógicos que afectan el proceso de formación de los estudiantes, entre ellos la falta de participación de las familias en la escuela y el nivel de compromiso que se afecta por las necesidades económicas de estas, pero también las falencias que desde la escuela influyen en esta relación, como las relaciones

2 El Observador es un instrumento de seguimiento psicopedagógico, en el que se hace registro de las novedades relacionadas con cada estudiante en los ámbitos pedagógico, relacional, emocional y familiar,

3 De ahora en adelante con DC se hará referencia a Dificultades de Comportamiento.

centradas en representaciones negativas sobre los modos de vida de las familias y la falta de voluntad por parte de los docentes para vincularlos en los procesos cotidianos de la vida escolar (Ceferino, 2015; Flórez *et al.*, 2017).

Se hallaron investigaciones que exponen la importancia de determinar cómo las DC que se sostienen en el tiempo, y no son intervenidas oportunamente, influyen en la deserción escolar, ya que en algunos casos las familias descargan sus responsabilidades de cuidado y acompañamiento en la escuela; las instituciones educativas responden con limitaciones y frustración ante la imposibilidad de acompañar permanente y de manera oportuna a los estudiantes que presentan estas características sin la presencia sostenida y comprometida de sus familiares (Bedoya *et al.*, 2020; Cuero *et al.*, 2018).

Se corrobora que la relación entre la escuela y la familia ha sido tema de interés para diferentes autores, institutos e investigadores, como también lo son las DC en niños y niñas, y su relación con la familia, la escuela y el contexto. En este sentido, la investigación de la cual se deriva este texto tuvo como propósito continuar enriqueciendo el análisis de la relación familia–escuela, centrando la atención en dos actores específicos, los cuidadores y docentes, en articulación directa con estudiantes que presentan DC. Entendemos por cuidadores a todas aquellas figuras representativas para los estudiantes que, de manera directa y significativa, unidos o no por una afinidad biológica, acompañan activamente los procesos pedagógicos de los aprendices (Agudelo, 2020; Gallego, 2016; Moreno *et al.*, 2018).

Para comprender las modalidades de vínculo que se establecen entre los actores, se hace necesario precisar algunos conceptos. En primer lugar, el vínculo educativo; y, en segundo lugar, a qué se hace referencia con las DC, específicamente en la infancia.

Vínculo Educativo

Para hablar de vínculo educativo, es pertinente tener claro el significado general de “vínculo”, el cual se refiere a la *unión o atadura de una persona o cosa con otra*. En las relaciones humanas se entiende el vínculo como un fenómeno relacional y dinámico, que involu-

cra estructuras intra e intersubjetivas, y que se despliega a partir del encuentro entre dos sujetos, a partir de la transmisión psíquica consciente e inconsciente de afectos y representaciones, con la cual se genera un nexo y se construyen nuevas realidades. Para que el nexo se establezca, es necesario que se reconozca la existencia de otro diferente de sí, con quien se pueda y desee interactuar para establecer un lazo que configura la subjetividad de quienes se encuentran (Cuello y Labella, 2017; Duschatzky y Skliar, 2014; Fuhrman, 2018; Larroca, 2009; Nuñez, 2003).

Cuello y Labella, (2017), Fuhrman (2018), Gastón (2013), Núñez (2003) y Stramiello (2008), proponen la noción de vínculo educativo como un lazo transferencial que se establece en un entorno social, cultural e histórico determinado entre un agente y un sujeto, en un instante fugaz, que a su paso ha de dejar una marca, una huella. El vínculo educativo se entiende como un acontecimiento en el que los sujetos que interactúan se ven transformados ante las posibilidades de un mundo por-venir, de allí entonces que se piense como un acto de reconocimiento ante el otro.

Tizio (2003) sostiene que el vínculo educativo es una forma de lazo social, que estructuralmente se asienta sobre un vacío (el vacío de no saber) y que se da en el orden de lo singular, puesto que con cada sujeto se despliega un vínculo inédito que incluye transformaciones en quienes participan de él. El vínculo educativo, como todo lazo social, se establece a través de relaciones transferenciales, entendiendo la transferencia como un proceso psíquico, inconsciente e ineludible, que ocurre en las interacciones interpersonales, en las que los sujetos transfieren inconscientemente y actualizan los vínculos actuales las representaciones, afectos o deseos infantiles experimentados con las figuras representativas de la infancia que establecieron huellas en la constitución del psiquismo de cada uno (Gastón, 2013).

Alvarado (2005) plantea que si fuese posible descifrar las redes simbólicas e imaginarias que se construyen en los espacios de encuentro educativo a través de las transferencias que allí se producen, se podrían propiciar mejores condiciones de aprendizaje, ya que los sujetos de la educación están constituidos no solo por intelecto, actitudes y aptitudes, sino también por afectos inconscientes que acontecen en toda relación significativa e inciden en los procesos que se desarrollan. Este planteamiento resalta la importancia de considerar el componente subjetivo en las relaciones que se establecen entre los

agentes educativos para reflexionar sobre su actuar, considerando los afectos y representaciones que los demás sujetos de la educación le provoquen, ya sean negativos como la frustración y el enojo, o positivos como el bienestar o el amor.

Buena parte de la bibliografía, cuando se refiere a vínculo educativo, suele fijar la atención en la relación que se entabla entre maestro y estudiante. Para este estudio, se hizo necesario un lente divergente que permitió observar al maestro en relación con otro actor formativo que hace parte de la comunidad educativa y es altamente influyente en el estudiante: el cuidador. En este vínculo el maestro ya no puede ser visto como un simple transmisor ajeno a lo que sucede alrededor, sino como un agente que aporta desde diferentes facetas a la formación del estudiante y a la transformación de su contexto (Núñez, 2003). Por otro lado, desde los aportes de Agudelo (2020) se establece que la expresión *cuidador* hace referencia a las figuras significativas que acompañan el proceso de formación de los niños y niñas, independiente de que haya o no filiación de sangre, parentesco o vínculo legal que lo sustente, pues en la multiplicidad de estructuras familiares actuales, estas figuras pueden ser: abuelos, tíos, primos, vecinos, tutores, entre otros.

Leo y Moyano (2003), plantean que hay diversidad de modalidades para establecer un vínculo educativo, ya que en todo lazo hay asimetría. Esta asimetría abre la posibilidad de un encuentro entre cuidadores y maestros, quienes asumen la interacción educativa como un proceso de transmisión-adquisición y, aunque con límites y separaciones, como agentes generadores de encuentros (Leo y Moyano, 2003; Núñez, 2003).

Dificultades Comportamentales (DC)

El marco para hablar de las DC en niños y niñas es amplio, sin embargo, para este estudio se tuvieron en cuenta las manifestaciones que tienen un marcado efecto sobre el desarrollo de los individuos y su relación con el entorno, razón por la cual se entenderán las DC en niños y niñas como aquellas conductas disruptivas que se dan al interior del aula, y que afectan a los demás integrantes de la

comunidad educativa, ya sean pares o docentes. Se hace referencia entonces a las conductas externalizantes, aquellas que, al manifestarse de manera externa, perturban a quienes están cerca y suelen ser las más evidentes para el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (Arias Correa *et al.*, 2009).

Los dos factores de riesgo que se han relacionado con las conductas externalizantes son las diferencias que se presentan en las capacidades de los niños para regular la conducta moral y las múltiples variaciones que se dan en la práctica de la disciplina paterna y escolar. Estas manifestaciones se caracterizan por excesos en conductas inapropiadas o alteraciones visibles que expresan una evidente dificultad en el control del comportamiento como lo son falencias en la autorregulación, exceso de la actividad motora, poco control de las emociones y de las habilidades de juicio social (Arias *et al.*, 2009).

Sin embargo, las DC tienen algunas particularidades en la infancia que es necesario tener en cuenta: esta etapa se caracteriza por suscitar una serie de conflictos propios del desarrollo que a su vez llevan a la aparición de síntomas, entendiendo el síntoma como aquel comportamiento que se sale de los esquemas habituales de conducta que se establecen en un medio determinado (Paula, 2011). Los conceptos de normalidad/anormalidad son relativos, y son varios los factores que influyen en la aparición de comportamientos sintomáticos en los niños y las niñas. Con relación a esto, Sierra (2020) expone que los aspectos psicológicos y comportamentales son complejos y por tanto difíciles de estandarizar, pues son “el resultado de una construcción singular que hace cada sujeto, durante su existencia, a partir del encuentro con sus realidades” (p. 169) y no se puede desconocer que las realidades varían y se ajustan según los cánones culturales que le determinan. Para esta autora, “los síntomas que aparecen en el comportamiento infantil generalmente denuncian dinámicas familiares que no son asimiladas por el niño y le causan daño” (Sierra, 2020, p. 173). De allí entonces que exprese la necesidad de revisar los contextos familiares y las pautas de crianza, aspectos que ya se han expuesto como factores que influyen en la aparición de las DC (Rodríguez, 2010).

Por lo tanto, también es necesario incluir las características del contexto escolar en el análisis de las DC en niños y niñas. En la etapa escolar, tanto la familia como la escuela son microsistemas donde el estudiante puede adquirir conductas aceptadas (o no) socialmente, es

por esto que la falta de atención o las actitudes pasivas de profesores y directivos para atender conductas disruptivas, climas de clase inadecuados, normas de convivencia difusas, fracaso escolar, distinciones entre buenos y malos, entre otros, pueden influir en la aparición o reforzamiento de DC (Rabadán y Giménez, 2012).

Metodología

La investigación de la cual se deriva este capítulo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en tanto se busca comprender los fenómenos sociales partiendo de las experiencias y puntos de vista de los actores sociales (Izcara, 2014; Hernández *et al.*, 2014). El método que se empleó fue fenomenológico hermenéutico, que tiene como propósito principal “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández *et al.*, 2014, p. 493). Las técnicas de recolección de información que se emplearon fueron el grupo de discusión y la entrevista a profundidad semiestructurada, dirigidas y grabadas por los investigadores.

El grupo de discusión, entendido como técnica de recolección de información que consiste en un espacio de conversación, se desarrolló con un grupo reducido de personas que cumplen características específicas, alrededor de ejes propuestos por el moderador (Izcara, 2014) y mediante un diálogo orientado por expresiones y preguntas abiertas que invitaban a evocar y compartir experiencias con relación al tema investigado. Por otro lado, la entrevista semiestructurada, asumida como un encuentro cara a cara donde se lleva al entrevistado hacia una exploración de sus experiencias (Izcara, 2014), se llevó a cabo de manera individual con cuidadores y docentes de estudiantes con DC de los tres primeros grados de básica primaria, mediante una guía semiestructurada que permitió indagar por los modos de vinculación que se establecen entre ellos y cómo los perciben. Para la triangulación de la información se emplearon ambos instrumentos como una forma de comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores implicados.

La población objeto de estudio o unidad de trabajo fueron docentes de básica primaria y cuidadores de estudiantes con DC, y como muestra final participaron 17 docentes de una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín, y 7 cuidadores de estudiantes con DC, matriculados en la institución educativa en los grados de 1° a 3°.

Los participantes asintieron inicialmente a un consentimiento informado en el que se indicó la protección de su identidad y la posibilidad de retirarse en el momento deseado. Con ellos se realizaron de manera inicial los grupos de discusión por separado, para luego realizar las entrevistas a profundidad semiestructuradas con informantes clave seleccionados de manera intencionada que pudieran proporcionar la mayor cantidad de información posible, hasta lograr alcanzar la saturación categorial.

Para hacer contacto con los docentes de la institución en la que se realizó el estudio, se solicitó que, preferiblemente, acompañaran los grados de 1° a 3° en el que estuvieran niños y niñas con DC presentes, no obstante, ante la rotación de los docentes por diferentes grados de la básica primaria y el interés por participar en la investigación, se realizó el grupo de discusión con todos los docentes que hacen parte de la Institución Educativa. Posteriormente, según los aportes dados, se identificaron 5 participantes claves para las entrevistas a profundidad, lo que posibilitó la triangulación de información. En el caso de los cuidadores, mediante los reportes dados por los maestros, se convocaron 12 cuidadores de estudiantes con DC matriculados en los primeros grados de básica primaria, de 1° a 3°, de los cuales 7 respondieron al llamado, 3 participando en el grupo de discusión y 4 como entrevistados.

Después de analizar la información recogida, con el fin de identificar las modalidades de vínculo que entablan los cuidadores y maestros de estudiantes con DC, se establecieron tres dimensiones para describirlas. Además, con base en estas dimensiones y algunos aportes precisos de los participantes, se analizó la influencia psicopedagógica de las modalidades de vínculo consideradas entre los maestros y cuidadores participantes.

El plan de análisis de información se apoyó en los pasos y procedimientos que proponen Strauss y Corbin (2002) para el análisis de datos en investigación cualitativa. Estos fueron aplicados a los

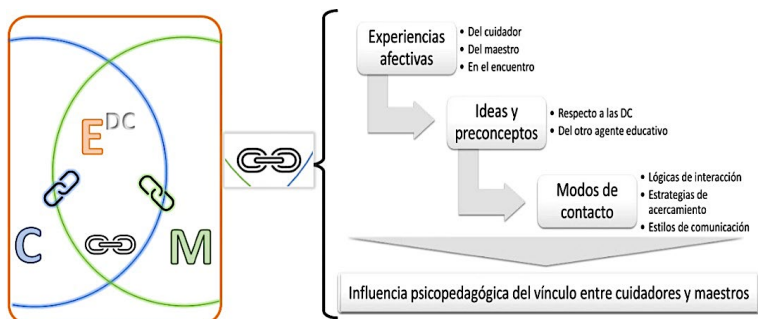
textos obtenidos del grupo de discusión y de las entrevistas a profundidad una vez recogidas y transcritas, asignando letras a los relatos de los maestros y números a las narrativas de los cuidadores. Como estrategias de análisis se implementaron microanálisis, memorandos y método de comparación constante en tres momentos de codificación: 1) abierta (asignación de códigos a través del microanálisis); 2) axial (relación sistemática de categorías y subcategorías); 3) selectiva (construcción de categorías centrales y escritura de resultados). Para ello, se utilizó el software de análisis e interpretación de datos cualitativos, Atlas TI.

Resultados

En respuesta a los objetivos planteados se encontraron tres dimensiones desde las cuales se puede identificar lo que subyace en maestros y cuidadores a la hora de entablar un vínculo enmarcado por las DC de los estudiantes, estas son: (a) experiencias afectivas, (b) ideas y preconceptos, y (c) modos de contacto. Como se observa a la izquierda de la Figura 1, el estudiante en su familia genera vínculos con algunos adultos significativos, sus cuidadores, y en la escuela lo hace con los maestros.

De igual forma, maestros y cuidadores se encuentran y allí se producen vínculos. Este vínculo que se analiza desde las dimensiones ya nombradas y que se observan a la derecha de la Figura 1, involucran el componente subjetivo que cada agente educativo posee, ya que parte de las experiencias afectivas vividas, desde las que se sustentan, a su vez, las ideas y preconceptos que se forman para comprender y relacionarse con todo lo que les rodea, para finalmente establecer con base en ello unos modos de contacto desde los cuales se dan los encuentros y se posibilita un vínculo.

Figura 1. Vínculos entre estudiantes con DC, cuidadores y maestros.



Nota. En la ilustración se representan los vínculos (🔗) que se establecen entre los estudiantes con DC (E^{DC}), los cuidadores (C) y los maestros (M), en la circunferencia de la izquierda dentro del microsistema hogar y en la circunferencia de la derecha en el microsistema escuela. En la intersección, está el estudiante que hace parte de ambos entornos y el vínculo (🔗) que se entabla entre cuidadores y maestros.

De temores, frustraciones y alegrías: las experiencias afectivas en los vínculos entre maestros y cuidadores

A modo de síntesis, en la Figura 2, se presentan las emociones que se identificaron en cuidadores y maestros, desde sus experiencias personales y en el encuentro, primando entre lo que compartían, las emociones que generaban displacer. Si bien hay presencia de sentimientos como la gratitud, la ternura, la cercanía, y en términos generales una valoración positiva de las relaciones que han entablado con el otro agente educativo, los relatos de experiencias vividas generalmente dan cuenta de situaciones conflictivas que generaron las emociones y sentimientos que se evidencia en la Figura 2.

Figura 2. Experiencias afectivas de cuidadores y maestros de estudiantes con DC



Estos sentires de cuidadores y maestros influyen en el vínculo y hacen parte de la carga que se puede transferir al otro de forma consciente o inconsciente, así como lo expresa una maestra participante “de verdad nosotros cometemos muchísimos errores y a veces la rabia, porque eso es rabia, por esa impotencia, uno no se da cuenta si quiera de lo que está diciendo” (K), afectando así el encuentro y generando prevenciones, de allí que en este caso, desde la escuela, el maestro deba reflexionar sobre sí mismo, sus emociones y sentimientos a tramitar para minimizar los efectos de todo lo que puede cargar internamente y poner en el otro, pues como dice Gastón (2003), “es importante que el docente reconozca y haga consciente los movimientos transferenciales que es capaz de generar” (p. 29) en otros, de modo que pueda diferenciar, qué está ligado a su ser como persona y qué de ello es propio de la relación que entabla con el otro.

En la investigación realizada se encontró que los participantes advierten diversos afectos alrededor de tres ejes: las DC, la presencia del otro agente educativo y el encuentro. En la figura 2 se recogen dichas manifestaciones. La experiencia afectiva, por lo tanto, influye significativamente en la manera en cómo se establece el vínculo y tiene influencia en las ideas y preconceptos que construyen cuidadores y maestros, en este caso de los estudiantes con DC y lo que se desencadena a nivel escolar y familiar por sus particularidades, y de esta forma determina las ideas que se construyen del otro agente educativo que orienta al estudiante con DC.

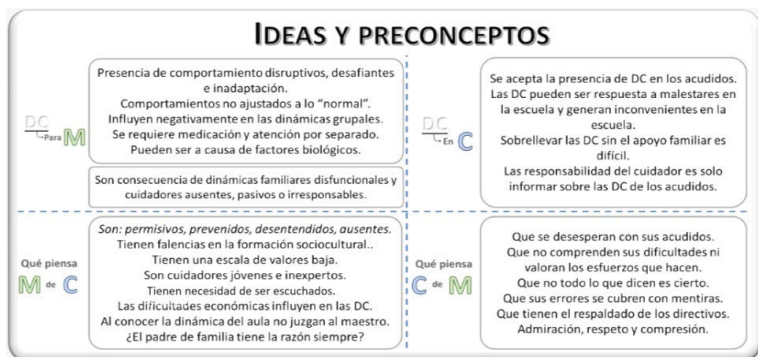
A mí me movilizan muchas cosas, a uno al principio le da de todo, le da rabiecita, ¿por qué me toco a mi este niño? ¿Cierto? [Risas] Bueno, pero uno como que va cambiando un poquito como esa primera percepción, porque uno tiene que decir bueno tenemos que trabajar con él y está en nuestras manos que ese niño salga adelante o no [...] Entonces uno empieza a cambiar como esa actitud de pronto de esa rabiecita que le daba por los comportamientos, pero bueno ¿Qué hago? Y empezar a pensar, incluso me he preocupado, me ha dado mucha tristeza, también me he puesto a llorar, yo creo que me moviliza todo eso, pero siempre como buscándole como algo de ayuda, de colaboración ¿Qué puedo hacer yo para cambiar en él ese comportamiento o para minimizarlo o cómo para que todos aprendamos a convivir un poco con las características de este chico? (A)

Los encuentros narrados en las entrevistas y grupos de discusión permiten identificar que hay unos sentimientos y emociones que se derivan de las experiencias que cada uno vive desde su rol, pero en este caso alrededor de estudiantes que presentan DC, partiendo de la presunción de su posible influencia en las relaciones que los dos agentes educativos (maestro y cuidador) entablan en el contexto escolar. Sin embargo, se observa que los participantes compartían principalmente experiencias que generaron displacer en el encuentro con el otro, aun cuando manifiestan tener una valoración positiva del otro agente. Lo que logra evidenciar un interés, posiblemente no consciente, por exteriorizar algunos malestares que no se han tramitado y que no habían sido exteriorizados hasta el momento.

La impronta de las experiencias vividas: ideas y preconceptos en maestros y cuidadores

En la figura 3 se resume lo que entienden los maestros por DC y el lugar que ocupan las DC en los cuidadores, y, asimismo, como acompañantes de estos estudiantes, lo que suscita en cada uno de ellos el otro agente educativo.

Figura 3. Ideas y preconceptos de cuidadores y maestros de estudiantes con DC



Con relación a las DC, por el lado de los docentes, se encontró que, si bien hay coincidencia para definir y describir de manera empírica las DC, los niveles de tolerancia y valoración según algunos indicadores como la frecuencia, intensidad o gravedad, varían entre ellos, los cuales determinan sus acciones frente a estas, percibiéndose más condescendencia en los participantes que tienen experiencias de familiares cercanos que presentan o presentaron DC en la infancia.

La mayoría de los entrevistados y participantes del grupo de discusión, de una manera directa o indirecta, responsabilizan a las familias de las DC en los estudiantes, refiriendo que en algunos casos son el resultado de pautas de crianza inapropiadas, falta de reconocimiento por parte de los cuidadores de las acciones de los estudiantes y de su "falta de compromiso" (J) con el proceso de formación de los chicos. Al respecto, un docente dice: "las familias hacen transferencia de su responsabilidad al docente" (H) y, en un suceso narrado por la cuidadora (1) se puede evidenciar un ejemplo:

Le dije yo a ellos [profesores] que deberían tener paciencia porque ellos estudiaron fue para educarlos y enseñarles y el profesor me dijo 'que la educación viene desde casa' y yo le dije 'sí, pero muchas veces eso se nos sale de las manos a los padres y por eso los mandamos a la escuela, también para que ustedes que estudiaron y son más profesionales que nosotros nos ayuden y nos colaboren con eso (1).

Adicional a lo anterior, también se encontró que para la mayoría de maestros, hay una relación estrecha entre las DC de los estudiantes y las condiciones familiares de estos, expresando que las dinámicas disfuncionales de sus hogares, la falta de compromiso y la ausencia de los cuidadores son factores que influyen en los comportamientos disruptivos de algunos estudiantes que se encuentran en las aulas y que obstaculizan los procesos que se emprenden para responder a las necesidades de los estudiantes y a las problemáticas que de allí se desencadenan.

Los cuidadores, por su parte, aceptan que sus acudidos presentan dificultades de comportamiento y en la mayoría de los casos representa para ellos una situación difícil de llevar; aceptar la existencia de las DC es una acción que permite la creación de un vínculo con el maestro, en tanto el cuidador reconoce que necesita asesoría y ayuda para orientar a sus acudidos y ven en el maestro una alternativa. No obstante, se debe establecer un compromiso con este fin, para que se logre un vínculo que genere efectos positivos en los estudiantes.

Las ideas que cada agente tiene sobre el otro no impiden que haya encuentros entre maestros y cuidadores, pero sí afectan el vínculo que se pueda establecer, en tanto son una base para emitir juicios de valor frente a acciones o personas concretas y ante la presencia de algunos pensamientos o ideas como los que se encontraron en esta investigación, es difícil que haya un reconocimiento del otro que permita un vínculo que sea facilitador y no obstaculizador en el proceso psicopedagógico.

Se presume que, de aquello que piensa un cuidador cuando se le informa las DC de su acudido, los docentes creen que los cuidadores tienden a estar prevenidos, pensando cómo justificar lo sucedido. Se puede decir, por tanto, que, desde la subjetividad de cada maestro participante y la información suministrada por estos, la idea que el docente se forma del cuidador del estudiante con DC está influida por las experiencias que ha vivido en situaciones similares, preconceptos que pueden verse reflejados en los modos de vinculación que entablan, en la apertura y el interés por establecer estas relaciones y en el reconocimiento del otro.

Desde las ideas y representaciones que los cuidadores tienen de los maestros, se logra evidenciar que estas vienen cargadas en su mayoría de sentimientos generados por experiencias vividas, que pueden empezar a muy temprana edad, desde que se inician los procesos de

socialización de los niños en guarderías u otros espacios al cuidado de adultos y, asimismo, por las dificultades que haya implicado abordar las DC de los niños, y la lectura que se hace de expresiones como “igual soy yo la que siempre me lo tengo que aguantar y yo soy la que lo debo lidiar” (3).

En definitiva, las experiencias y vivencias que en este caso comparten cuidadores y maestros, permiten identificar lo influyente que son en el momento de originar una idea o un preconcepto frente a algo o alguien, dejando en evidencia que conforme se van dando las situaciones y la resolución a estas, se van estableciendo precedentes para entablar vínculos, que los preconceptos o ideas también son una base para emitir juicios de valor frente acciones o personas concretas, que pueden facilitar u obstaculizar encuentros de apertura al diálogo.

¿De qué lazo hablamos? Los modos de contacto en el vínculo entre maestros y cuidadores

En la Figura 4 se presentan los modos de contacto que se encontraron en la investigación, resultado de analizar las experiencias afectivas y las ideas y preconceptos de los maestros y cuidadores participantes.

Figura 4. Modos de contacto entre cuidadores y maestros de estudiantes con DC



Con lógicas de interacción nos referimos a los modos singulares con los que cada agente encuentra formas de relacionamiento con el otro a partir de sus experiencias. Desde los maestros, se encuentran

lógicas de apertura, normatividad y filantropía. Las lógicas de apertura se refieren a modos de contacto que se establecen desde el afecto y la intención de acoger al otro en su singularidad, estableciendo cercanía con los cuidadores a partir del diálogo, refiriéndose a ellos como aliados.

Desde la apertura, el afecto y la intención de acoger al otro, por ejemplo, se encuentra la participante (J), quien sostiene:

De pronto es el darle la apertura con confianza, que ellos lleguen a uno y puedan expresar lo que ellos sienten. Porque ellos también están frustrados con la situación que están viviendo. Y lo otro es hablarles más de lo bueno que hace el niño, que de lo malo. O sea, el papá siempre quiere escuchar lo mejor de su hijo, y cuando el escucha lo mejor y ya se le hace el lavado de cerebro, diría yo, entonces empiécele a contarle qué cositas hay que mejorar, no se las cuente como que son malas (J).

La normatividad se refiere al modo de contacto determinado a través de estrategias preestablecidas y estandarizadas, como métodos conductuales y de seguimiento, el Manual de Convivencia como guía para orientar a los padres y a los estudiantes, y el uso de instrumentos oficiales como soporte de las actividades y acuerdos realizados.

Finalmente, la filantropía se refiere al establecimiento de la relación con la lógica de la asistencia y la caridad, gestionando recursos propios o de terceros para suplir necesidades básicas de los niños o de sus familias.

Por otro lado, por parte de los cuidadores encontramos *lógicas de prevención, demanda y orientación.* La lógica de prevención influenciada por el rechazo que, según creen, sus acudidos pueden generar en los docentes por las DC que presentan y/o por las situaciones de maltrato que se han expuesto y que llevan a la aparición de la desconfianza y la predisposición con los docentes en general, como se observa en el siguiente relato.

Que mi hijo nunca le mandaba talleres, pero yo me cure mucho en salud, yo le dije a mi hijo: 'haga todos los talleres, haga todo lo que tenga que hacer en los cuadernos, hágalo', entonces qué hacía... cuando yo venía por los talleres traía los otros y los pasaba, entonces me dijo el coordinador: 'pero esos son para los que no tengan internet' y yo

'déjeme los ahí que yo sé porque los tengo ahí, guárdelos hágame el favor' y le ponía a la bolsa el nombre... ahora a lo último me dijo ella, que van a salir que mi hijo no ha entregado los talleres, que no ha mandado ni una tarea, que no sé qué, hmmm entonces yo ahí mismo le dije al niño: 'escríbele y dígame que vaya a donde el coordinador, que allá están todos los talleres' (7).

Desde una lógica que se instaura en demandas, se pueden observar dos líneas, una desde lo que el cuidador demanda del profesor y otra desde lo que el docente demanda al cuidador. Los cuidadores demandan del profesor acompañamiento, atención, un trato con respeto hacia ellos y hacia sus acudidos, comunicación, aspectos que cuando se ven afectados generan altercados entre los cuidadores y algunos miembros de la escuela. En la lógica de orientación, encontramos que algunos cuidadores se acercan a los maestros para solicitar o recibir una ayuda directa de ellos o como medio para acceder a algún servicio requerido: solicitud de remisiones, atenciones psicológicas u otros.

Pero entablar un vínculo o una cercanía con el otro, no es tan sencillo, si se piensa lo incompatible que puede ser, por ejemplo, un vínculo entre un docente normativo y un cuidador prevenido o qué perjudicial podría ser un maestro filantrópico con un cuidador demandante. Reconocer desde el rol docente que el cuidador posee una subjetividad que sustenta sus acciones y hacerse consciente de su propia subjetividad, es un desafío al cual la psicopedagogía puede aportar desde sus procesos de intervención, no procurando homogenizar y estableciendo un modo ideal de contacto o en este caso una lógica de interacción adecuada, sino propiciando que, en pro de atender a las necesidades de un estudiante con DC, se tenga conciencia de ellas para establecer acuerdos y estrategias que desarrollen el potencial de cada uno y asimismo beneficie a la comunidad educativa.

Esta mirada centrada en el vínculo que entablan cuidadores y maestros de estudiantes con DC, es un tema novedoso desde el análisis de esos componente internos y subjetivos que subyacen a estos dos agentes educativos, pero son muchas las aristas que pueden investigarse partiendo de los hallazgos del actual estudio, ampliando la muestra de estudio, profundizando el estudio de los modos de contacto hallados, proponiendo instrumentos para identificar lógicas de interacción en cuidadores y maestros, o comparando casos espe-

cíficos de relación entre maestros y cuidadores. Estas proyecciones podrían visibilizar la importancia de reconocer lo subjetivo de estos actores, de modo que al entender las necesidades de la escuela de hoy en día se pueda identificar, con base en lo propuesto por Duschatzky y Skliar (2014), cuáles son los escombros que maestros y cuidadores se deben quitar para facilitar los procesos psicopedagógicos en pro del bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

Discusión: influencias psicopedagógicas de las modalidades de vínculo entre maestros y cuidadores

Pensar en las DC desde una perspectiva psicopedagógica implica considerar los factores que influyen en estas e involucrar a los diferentes actores que tienen contacto con los estudiantes de manera directa como lo son cuidadores y maestros, pero también a otros actores como pares y directivos, respondiendo así a la actuación sistémica que precisa la psicopedagogía actualmente, desde sus tres principios de intervención: prevención, desarrollo y acción social.

Con relación a la prevención, que pretende adelantarse a futuros sucesos que se puedan presentar, en este caso asociados a las DC, conocer los factores que influyen en los vínculos que entablan cuidadores y maestros permite programar acciones que aminoren las incidencias, generando estrategias que incentiven la confianza entre estos dos agente educativos, facilitando espacios físicos adecuados para generar un diálogo ameno, propiciando acciones que lleven al docente a reflexionar sobre los movimientos transferenciales que puede generar en el otro agente educativo; haciendo visible para ambos agentes y considerando ambos entornos, el conocimiento que se tenga de los estudiantes, al igual que los apoyos que se pueden brindar desde la escuela, para que todos puedan actuar responsablemente con la mayor información posible y con el compromiso que esto implica.

Con respecto al principio de desarrollo, desde el cual no solo se busca desplegar el potencial que cada individuo posee a partir de sus capacidades cognitivas, afectivas y conductuales, sino también

desde su participación activa en un grupo social, se prevé un lugar de reconocimiento a todos los actores que influyen o pueden influir en las DC, incluyendo al estudiante en ello, esto implica dar un lugar también a sus subjetividades y admitir que como el aprendizaje se da durante toda la vida, el sujeto de aprendizaje, en este contexto, son todos los participantes, cuidadores, maestros y estudiantes. Esto permite facilitar entre cuidadores y maestros una comunicación horizontal, que permita el reconocimiento del otro y generar encuentros con una función educativa de coextensión, en la que cada uno realice las aproximaciones pertinentes, en pro del cumplimiento de los logros esperados.

En cuanto al principio de acción social, con el cual se pretende involucrar e impactar tanto al contexto escolar como extraescolar, se comprenden las modalidades de vínculo y se atienden múltiples perspectivas, las cuales no solo se tienen en cuenta para realizar descripciones, sino también, para tomar decisiones e intervenir de manera conjunta, además, si se reconoce que las acciones propias que responden al principio de prevención se dan en beneficio de todos los integrantes de la comunidad educativa, su impacto no se limita a un caso específico, y si se suman el desarrollo de potenciales en cuidadores y maestros que se puede dar desde el segundo principio, se estaría extendiendo su impacto a todos aquellos que tengan vínculos con estos dos actores.

Finalmente, con base en el análisis realizado, y según lo comprendido en las modalidades de vínculo encontradas, los maestros tienen un rol fundamental en el establecimiento de vínculos, pues son ellos quienes por lo general movilizan el encuentro con los cuidadores, razón por la cual debe hacerse uso del tacto pedagógico, desde el cual se pretende acercar a las familias y favorecer las experiencias en el contexto educativo (López e Isaza, 2018).

Conclusiones y recomendaciones

A pesar de que los estudios demuestren que la realidad de la relación entre escuela y familia es distante, ante la necesidad que implica en este caso atender y responder a las exigencias que puede llevar consigo

un estudiante con DC, se observa una disminución de la distancia gracias al contacto que se da entre los dos actores investigados, lo cual no significa necesariamente que esta cercanía implique la creación de un vínculo como elemento facilitador, en tanto que esta relación contiene en sí misma una carga subjetiva perteneciente a sus implicados que es necesario tener en cuenta. Si se quiere entablar un vínculo que responda a las necesidades emergentes de las DC presentes en los estudiantes, se debe replantear el estilo de comunicación vertical predominante, en el cual el flujo de información ascendente y descendente se limita solamente a la entrega de informes o a la respuesta de solicitudes.

En el caso específico de los estudiantes con DC, es necesario que cuidadores y maestros entablen un vínculo que permita a ambos actores acceder a información que pueda enriquecer sus funciones formadoras como agentes educativos. Los cuidadores pueden conocer estrategias o elementos que usa o conoce el maestro y este, a su vez, puede conocer detalles de la vida del estudiante que pueden favorecer la puesta en marcha de estrategias dentro del aula o en el propio vínculo educativo que entabla con el estudiante; esto solo es posible si entre ambos agentes educativos existe un reconocimiento del otro que facilite la circulación de un aprendizaje mediante una función coextensiva de la educación, en la cual los resultados no se exigen pero se esperan en la medida en que cada uno se vaya acercando a estos.

La apuesta por responder a las necesidades que demandan los estudiantes con DC en la escuela desde una perspectiva psicopedagógica, abre la posibilidad de articular los tres principios de la intervención psicopedagógica y estos, a su vez, son coherentes con la finalidad de la evaluación psicopedagógica, la cual debe ser asumida en contexto, teniendo en cuenta las variables escolares, familiares, sociales y personales del estudiante o situación, y que no se queda solo en describir, sino que invita a la intervención conjunta y de colaboración entre todos los implicados (Donoso, 2011).

Finalmente, esta investigación aporta y enriquece la psicopedagogía, porque ante un marco sistémico y de múltiples perspectivas a situaciones problemáticas o de necesidad, resalta la influencia de las subjetividades en los procesos de relacionamiento, las cuales no se limitan solo a las DC. De manera adicional, se podrían sumar nuevas rutas de interpretación, asociadas, por ejemplo, a las modalidades de vínculo que se entablan alrededor de otros casos, como la discapaci-

dad cognitiva, las dificultades de lenguaje, los talentos excepcionales, etc. Se abre, así, la posibilidad de escudriñar los diversos vínculos que se entablan en el ámbito educativo y sus influencias psicopedagógicas, como se expuso en esta investigación; el vínculo educativo se ha estudiado y planteado desde las relaciones entre maestro y alumno, pero en la escuela los maestros se relacionan y pueden generar vínculos con muchos otros actores (otros maestros, directivos, psicólogos, maestros de apoyo, entre otros).

Referencias

- Agudelo, D. (2020). El mundo de hoy y la satisfacción inmediata. En G. L. Sierra Agudelo, ¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy? Efectos de la sobreprotección educativa, psiquiátrica y familiar, pp. 65-71. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), pp. 855-862. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, pp. 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44720504004>
- Arias, G., Montoya Roldán, E., & Romero, M. G. (2009). Manifestaciones de Conducta Disruptiva y Comportamiento Perturbador en Población Normal de 4 A 17 Años de Edad. *El Ágora USB*, 9(1), pp. 17-33.
- Bedoya García, D. A., Pulgarín Zapata, R. A., & Vargas Higueta, D. A. (2020). Factores Psicosociales Relacionados con la Permanencia y Deserción Escolar en el Municipio de Sabaneta, Antioquia. Tesis inédita de maestría, Universidad de Manizales.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona, Editorial Península. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n17/v11n17a15.pdf>
- Ceferino Vahos, M. G. (2015). Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar (sede las Estancias) de Medellín.

- Tesis inédita de Maestría, Universidad Católica de Manizales, Manizales-Caldas.
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). *Ley 115. Ley general de Educación*. Diario Oficial No. 41.214, Bogotá, pp. 1-168.
- Cuello, M. E., & Labella, M. (2017). Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*(8), pp. 11-16.
- Cuero C, C. P., Garcés H., S. L., Iral, A. M., & Suárez P, A. P. (2018). Propuesta de intervención psicopedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes del Grado Séptimo de cuatro instituciones públicas del oriente antioqueño. Tesis inédita de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Donoso, T. (2011). Evaluación psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso. Barcelona.
- Duschatzky, L., & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1).
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. PLAN y UNICEF.
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18).
- Fuhrman Fuentes, D. (2018). *Las posibilidades del vínculo. Estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores*. Tesis de maestría, Universidad de la república, Facultad de psicología, Montevideo, Uruguay.
- Gallego Henao, A. M. (mayo-agosto de 2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(33), pp. 1-20.
- Gallego, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España.
- Gastón, F. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), pp. 20-33.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta ed.). México: McGRAW-HILL.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Coyoacán, México: Fontamara.
- Larroca, J. (2009). Para pensar los vínculos. En J. Rodríguez, *Técnicas psicoterapéuticas. Abordajes polisémicos*, p. 360. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.

- Lastre Meza, k., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrio, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), pp. 102-115.
<http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Leo, M., & Moyano, S. (2003). Experiencias: modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, pp. 65-72. Barcelona: Gedisa.
- López, E., & Isaza, G. M. (2018). El tacto pedagógico del maestro para fortalecer el rol de los padres de familia desde las prácticas formativas institucionales. En M. Lopera Redón , G. M. López Arboleda , Á. Restrepo Hernández, & E. Henao Estrada, *Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación*, pp. 221-235. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Moraes Ormeneze, R. C. (2015). La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.
- Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*(15), pp. 79-92 .
- Moreno, I. D., Bermúdez Calderón, M. A., Mendoza Ocampo, Z., & Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), pp. 25-39.
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Moreno, I. D., Bermúdez Saray, A., Ramos Páez, J. D., Mora Pacheco, C. X., & Torres, D. M. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, , 14(1), pp. 119-138.
<http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Moreno Acero, I. D., Celis Durán , E., Gereda, B. R., Hernández, L. M., & Romero, S. L. (2017). La familia en las representaciones sociales de los docentes de un colegio distrital de Bogotá. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VIII(1), pp. 29-43.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, pp. 19-47. Barcelona, España: Gedisa.
- Paula, I. (2011). Intervención psicopedagógica en los trastornos de conducta. En J. Artigas Pallarés, & J. Narbona García, *Trastornos del neurodesarrollo*, p. 522. España: Viguera Editores.

- Peris Hernández, M., Maganto Mateo, C., & Garaigordobil Landazabal, M. (2018). Prácticas parentales y conductas internalizantes y externalizadas en niños y niñas de 2 a 5 años. *Education and Psychopathology*, 6(2), pp. 77-88. Presidencia de la Republica de Colombia. (3 de agosto de 1994). *Decreto 1860 de 1994*. Diario Oficial 41.480, Bogotá, pp. 1-29. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Rabadán, J. A., y Giménez Gualdo, A. M. (2012). Detención e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), pp. 185-212.
- Rodríguez, M. C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), pp. 437-447.
- Sierra, G. L. (2020). ¿Patología o efecto de crianza? Cuando un diagnóstico revela la dinámica familiar. En G. L. Sierra Agudelo, *¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy? Efectos de la sobreprotección educativa, psiquiátrica y familiar*, pp. 167-174. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Stramiello, C. I. (2008). El vínculo educativo: entre eros y ágape. *Agora philosophica*, IX(17-18), pp. 93-109.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis*, p. 222. Barcelona, España: Gedisa.

Caracterización de la conducta adaptativa de preescolares que pertenecen a un modelo pedagógico tradicional de una institución educativa de Sabaneta, Antioquia

Angie Carolina Marín Vargas
Laura Mendoza Diaz
Cecilia María Diaz Soto
David Andrés Montoya Arenas

Resumen

El objetivo del presente estudio consistió en caracterizar la conducta adaptativa de 35 niños de 0 a 5 años escolarizados en una institución oficial del municipio de Sabaneta que funciona con el modelo pedagógico tradicional. Para este fin, se aplicaron los ejemplares Infantil-Padres e Infantil-Profesores del instrumento Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa Segunda Edición (ABAS-II), adaptado a la versión española. El enfoque fue empírico analítico de diseño cuantitativo, estudio observacional, con un alcance descriptivo. Los resultados obtenidos demostraron que los menores evaluados tienen un óptimo desarrollo en su funcionamiento adaptativo. Sin embargo, en todos los grupos etarios se observó un rendimiento normal con tendencia baja en el dominio conceptual, lo que puede estar relacionado con que el centro educativo prioriza el desarrollo de habilidades para vivir en comunidad.

Palabras clave: Preescolares; Conducta adaptativa; Habilidades sociales; Desarrollo cognitivo.

Introducción

Cuando se habla de las problemáticas inmersas en el contexto colombiano, el sistema educativo emerge como una de las más inquietantes, tanto así, que tiene un lugar privilegiado en las discusiones políticas y administrativas que propenden por una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos. Sin embargo, en el momento de proponer un cambio social como solución a otras adversidades, surge inevitablemente la idea de la educación como el vehículo decisivo, facultado con el poder discursivo necesario para una transformación ideológica, social y cultural. En efecto, el rol fundamental y estructural de la educación es ampliamente reconocido, así como el impacto potencial que los más jóvenes tienen a través del relevo generacional sobre las estructuras sociales que reproducen las problemáticas iniciales.

Durante los primeros años de vida, más allá de la comprensión de hacerse parte de un sistema y una cultura, se desarrollan habilidades básicas que reciben el nombre de *competencia social*, un concepto que se refiere a “la capacidad de organizar pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos y valores del individuo, como así también del escenario situacional y cultural” (Moran y Olaz, 2014, p. 94). En síntesis, lo que corresponde a competencias sociales, se trata del desarrollo de habilidades sociales y destrezas para la vida en comunidad. Este concepto multidimensional ha recibido diversas definiciones, las cuales convergen en las habilidades personales necesarias para la ejecución de las metas esperadas socialmente y las que competen directamente con los deseos del individuo. Ciertamente, se refiere a la aptitud de la persona para adaptarse al medio sociocultural en que vive, con el fin de realizar sus propósitos vitales, representados por la satisfacción de necesidades psicológicas como lo son las necesidades de autonomía, de competencia, y de interacción social, así como necesidades sociales, especialmente de logro, afiliación, intimidad y poder (Carrero & González, 2017).

Desde la perspectiva psicológica, se encuentra lo descrito anteriormente en el constructo de conducta adaptativa, el cual es una dimensión indispensable para el diagnóstico de discapacidad mental. La Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011) se refiere a la conducta adaptativa como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que

las personas aprenden en función de la vida diaria” (p. 16) para dar respuesta a las demandas ambientales.

En este orden, Grossman (1983) explicó que este concepto comprende las diferentes herramientas que una persona desarrolla para autodeterminarse de acuerdo con lo esperado por la sociedad, en relación a la fase del ciclo vital en la que se encuentra y su contexto, que incluye el autocuidado y la capacidad para relacionarse con su comunidad.

Una revisión de la literatura realizada por Acosta y Martínez (2020) hace referencia a que son habilidades que el niño o el adolescente aprende a través del entrenamiento, la imitación y el moldeamiento a lo largo del ciclo vital y que se utilizan para abordar las dificultades de la vida diaria y solucionarlas de manera adecuada en los diferentes contextos en los que se desempeña, tanto a nivel personal, familiar y en sus relaciones con los compañeros.

Montero y Lagos (2011), afirman que las habilidades correspondientes a la conducta adaptativa y su indiscutible relación con el desarrollo personal se afianzan desde la primera infancia, como un proceso continuo y constante en la adaptación del individuo a lo largo de su vida, puede “ubicarse en el marco del proceso de socialización, dentro del cual los individuos de una sociedad adquieren las conductas y valores propios de ella” (Montero, 2005). Por lo tanto, las investigaciones sobre habilidades sociales y competencia social mencionan que la niñez es un período crítico para su adquisición y desarrollo (Vega *et al.*, 2009; Ramírez-Corone *et al.* 2020).

En esta etapa del desarrollo, entre los dos y tres años de vida, el infante comienza a vivenciar y a incorporar en su historial de vida las diferentes situaciones inherentes al ser humano que le permitirán organizar el mundo social en el que está inmerso, a partir de la introyección de la norma, la comprensión de las prohibiciones tanto como la expresión de sus propios derechos. Esto lo lleva a percibirse a sí mismo y a los otros y, por lo tanto, a adquirir una competencia social (Lacunza y Contini de González 2009).

Por otra parte, es posible dimensionar la importancia que toma la educación formal en la formación de la competencia social y cívica de los ciudadanos de un determinado contexto, ya que la familia ha olvidado la importancia de su rol socializador, por lo cual la escuela ha tenido que suplir esa función. En consecuencia, se hace primordial estudiar en los preescolares que pertenecen al modelo pedagógico

tradicional las características de su conducta adaptativa, puesto que es un período crucial para su adquisición.

Las investigaciones realizadas previamente, demuestran la relación entre la competencia social en la infancia y sus repercusiones en el funcionamiento social, académico y psicológico; confirman que la escuela es el principal agente de la socialización del niño, debido a que allí se favorecen las habilidades necesarias para la integración social (Romero y Puig, 2013), hecho que relaciona las tres variables que se estudiarán en la presente investigación.

Otros autores como Lacunza y Contini de González (2009), sustentados en antiguas investigaciones que encontraron sólidas relaciones entre la competencia social en la niñez y posteriormente el funcionamiento social en la vida adulta, investigaron las habilidades sociales de 318 niños preescolares, entre 3 a 5 años, en contextos de pobreza en Argentina, por medio del uso de una Escala de Habilidades Sociales a los padres y una encuesta sociodemográfica, con la finalidad de evaluar su nivel socioeconómico. A través del estudio comprendieron que aun con las dificultades que sobrevienen con la carencia, los niños han logrado adquirir las habilidades sociales básicas; las cuales les permiten afrontar las situaciones cotidianas.

Krause Arriagada *et al.* (2016) pretendían caracterizar la conducta adaptativa en niños escolarizados entre los 6 y 12 años de edad con y sin discapacidad intelectual. Este estudio confirmó que existen diferencias significativas en el desarrollo de la conducta adaptativa entre estos dos grupos, siendo mayor en los estudiantes sin discapacidad intelectual. Además, tuvo un hallazgo importante al demostrar que las áreas evaluadas no presentan un desarrollo uniforme, prevalece la adquisición y el uso de las destrezas motoras sobre las habilidades para la vida en comunidad, hecho que se dio en las dos poblaciones. Concluyen que las conductas adaptativas están permeadas por el contexto educativo y sugieren que esto ocurre ya que, algunas instituciones, privilegian la formación de habilidades lógico-matemáticas sobre las competencias sociales, lo cual plantea como base una relación existente entre la educación y la conducta adaptativa.

De igual manera, Lagos-Luciano y Muñoz-Menanteau (2016) buscaron caracterizar las conductas adaptativas en los estudiantes de secundaria entre los 14 y 21 años provenientes del sector rural de la comuna de Villa Alegre en Chile, a través del instrumento Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II) con la fina-

lidad de generar los respectivos apoyos. Concluyen que, en el área conceptual, tanto profesores como padres/cuidadores presentaron similar percepción en las habilidades comunicativas, académicas y de autodirección respecto de los jóvenes. En el área social, los resultados muestran que los profesores evidenciaron mayor nivel de percepción en las habilidades de ocio que los padres/cuidadores. Finalmente, en el área práctica, la percepción fue similar en el autocuidado, habilidad social y habilidad ocupacional; así como en el uso de Recursos Comunitarios (RC) y en la vida escolar. Recomiendan que, durante el desarrollo del proceso de escolarización, es necesario verificar el nivel de desarrollo de estas habilidades para mejorar la conducta adaptativa de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Morán y Olaz (2014) en su estudio bibliométrico concluyeron que las habilidades sociales son el constructo que más se estudia en psicopedagogía y, en segundo lugar, la competencia social, especialmente en población infantil y universitaria. El país con mayor número de publicaciones es Brasil, mientras que Colombia solo contaba con dos estudios al respecto.

Montoya *et al.* (2014), estudiaron las características cognitivas, emocionales y conductuales de 20 niños, entre 3 y 5 años de edad beneficiarios del programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín y la Secretaría de educación, dirigido para familias de escasos recursos. Encontraron que los niños evaluados, con respecto a su capacidad intelectual, se situaban dentro del promedio y que el desarrollo de las habilidades sociales y las asociadas al lenguaje era adecuado, y no estaba influenciado por la academia. Por parte de los padres, no se refirió ningún informe negativo clínicamente significativo en relación a la alteración emocional, comportamental, de habilidad social o adaptativa, mientras que en la institución educativa sí se reportaron alteraciones manifestadas en atipicidad, depresión, hiperactividad y agresión en los evaluados, por tal razón concluyeron que era pertinente realizar en esta población una intervención psicosocial.

Por otro lado, Isaza (2018) analizó las prácticas educativas familiares que favorecen la adquisición de habilidades sociales en niños entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín, mediante la aplicación de la Escala Prácticas Educativas Familiares (PEF) de Alonso y Román (2003); deseaba evaluar el desempeño social a través de la aplicación de los seis repertorios conductuales estudiados por Monjas (2000). Concluyó que los padres y madres caracterizados, por

representar una figura de autoridad mediada por muestras de afecto, comunicación y comprensión hacia sus hijos, favorecen el desarrollo de repertorios sociales más eficaces en la interacción social en distintas situaciones y contextos. Así mismo, los resultados muestran que, en este grupo de padres, la práctica educativa que más predomina es la equilibrada, seguido de la permisiva y la práctica autoritaria.

Estos antecedentes investigativos, revelan cómo progresivamente ha aumentado el interés en estudiar la conducta adaptativa, con la finalidad de construir programas de intervención más acertados, y favoreciendo que la valoración de la capacidad intelectual no se limite a la medida estándar con test de inteligencia. Aun así, se evidencia que la carencia de instrumentos adaptados al contexto con que se cuenta para la medición de la conducta adaptativa supone una falencia metodológica que afecta dicha población. Después de esta revisión, se puede concluir que en Colombia no se encuentran estudios específicos publicados acerca de esta temática, lo cual es inquietante, teniendo en cuenta que las diferencias culturales influyen en los resultados y, por lo tanto, no se puede contrastar la información con la de otros países, puesto que no es una base sólida para la interpretación. Además de esto, se encuentra que, en la población de primera infancia, el foco de atención recientemente, ha sido el estudio de sus características cognitivas, emocionales y sociales; de este modo, se considera pertinente indagar acerca de ¿Cuáles son las características de la conducta adaptativa de niños preescolares que se forman bajo un modelo pedagógico tradicional en una Institución Educativa del municipio de Sabaneta?, para así identificar puntos clave que en el futuro puedan utilizarse para el diseño de proyectos de intervención.

Método

Estudio observacional, transversal con un alcance descriptivo. La población fueron profesores y padres de niños escolarizados entre 0 y 5 años que pertenecían a una institución educativa del sector público del municipio de Sabaneta. El muestreo fue no probabilístico y la muestra fue conformada por 35 participantes a los que se

les suministró la escala de conducta adaptativa (ABAS II) versión padres y maestros.

Los criterios de elegibilidad de los informantes fueron los siguientes:

- **Padres o cuidadores:** mamá, papá o cuidador permanente/primario del niño(a); que el hijo sobre quien se realice la evaluación no tenga antecedentes neurológicos o del desarrollo; cuidador con escolaridad mínima de quinto de primaria.
- **Profesores:** tener o haber tenido al estudiante en un curso o materia dictada por él/ella en los últimos 6 meses; aceptar y diligenciar uno o dos cuestionarios correspondientes a niños de edad diferente.

El instrumento de recolección de datos fue el Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II), de Harrison y Oakland (2013) y adaptado a la versión española por Montero-Centeno y Fernández-Pinto (2013). Esta herramienta evalúa diez áreas y contextos del funcionamiento vital de un sujeto: Comunicación, Social, Utilización de los recursos comunitarios, Habilidades académicas funcionales, Vida en el hogar o Vida en la escuela, Salud y seguridad, Ocio, Autocuidado, Autodirección, Empleo y Motora. Adicionalmente, el ABAS-II ofrece un índice de Conducta Adaptativa General (CAG) como también las puntuaciones en tres índices globales: conceptual, social y práctico, que corresponden a los tres dominios propuestos por la AAIDD, para determinar el desarrollo de la conducta adaptativa.

Para el análisis estadístico los datos fueron ingresados en una base de datos diseñada con el Software Microsoft® Access® 2016, de donde se exportaron al programa estadístico SPSS 25.0. Las variables continuas se reportan como media \pm desviación estándar y las categóricas como frecuencia y porcentaje.

En cuanto a los aspectos éticos, el estudio fue catalogado de riesgo mínimo de acuerdo con la resolución 8430 de 1993 y se suministró el respectivo consentimiento informado atendiendo la Ley 1090 de 2006 del Ministerio de Salud y Protección Social.

Resultados

Los resultados se presentarán en tres momentos, los cuales corresponden a la descripción de las características sociodemográficas de la muestra, al análisis de la conducta adaptativa general y, por último, a la comparación de la percepción de desarrollo de estas habilidades por parte de los padres y profesores por edades.

Con respecto al primer momento, al evaluarse 35 preescolares de una institución, la muestra estuvo constituida por un total de 35 padres y 28 profesores, quienes entregaron información de los evaluados a través de la aplicación del ABAS-II. Asimismo, el sexo de la muestra se conformó por un 57 % de participantes femeninos y el 43 % restante al sexo masculino. Debido a que se buscaba conocer el perfil de desarrollo de estos estudiantes, la población se dividió en cuatro grupos etarios, el 20 % correspondió a niños y niñas de un año, el 25,71 % de dos años, 25,71 % de tres años y un 28,57 % de cuatro años, lo que indica que estos grupos no lograron ser homogéneos. Teniendo en cuenta la variable sexo, como se aprecia en la figura 2, en el primer grupo fueron 4 niños y 3 niñas, en el segundo 5 y 4, en el tercero 2 y 7 y en el último 6 y 4, respectivamente.

Por otro lado, los resultados generales muestran que los preescolares de esta institución tienen un adecuado desarrollo de la conducta adaptativa, puesto que se encuentran por encima de la media poblacional como se observa en la tabla 2. De igual modo, cada dominio que compone la conducta adaptativa es superior a ésta, exceptuando el que se refiere a las competencias conceptuales con un valor representativo de 97,8. Aun cuando es en el que puntúa más bajo, está dentro de los parámetros de la normalidad al considerar la desviación estándar de 10, lo que demuestra que los infantes tienen un mejor desempeño en el ámbito práctico que en el conceptual.

Tabla 2. Presentación de estadísticos descriptivos de los resultados generales por dominios.

Dominios	N	Media	Desviación	Media	Desviación
Conceptual	63	97,8	17,68	100	10
Social	63	107,93	19,79	100	10
Práctico	63	108,18	19,88	100	10
CAG*	63	103,92	19,91	100	10

*CAG conducta adaptativa general

Fuente: Autoría propia.

Al comparar los resultados de los informes de padres y profesores, se observan diferencias en la percepción de la conducta adaptativa general evidenciándose una puntuación normal alta reportada por los padres (110,63) en relación con la de los profesores (ver tabla 3).

Tabla 3. Presentación de estadísticos descriptivos de los resultados por dominios e informantes.

Padres					
Dominios	N	Media	Desviación	Media	Desviación
Conceptual	63	97,8	17,68	100	10
Social	63	107,93	19,79	100	10
Práctico	63	108,18	19,88	100	10
CAG*	63	103,92	19,91	100	10
Profesores					
Dominios	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Conceptual	28	54	123	91,14	17,40
Social	28	54	129	103	22,87
Práctico	28	66	138	101,68	23,02
CAG*	28	54	129	97,21	22,44

*CAG conducta adaptativa general

Fuente: Autoría propia.

Discusión

Se caracterizó la conducta adaptativa de niños de 0 a 5 años, escolarizados en una institución educativa del municipio de Sabaneta, con el fin de conocer el nivel de adquisición de las habilidades necesarias para vivir en comunidad en esta población, teniendo en cuenta la edad y la hipótesis de que estas son generadas mediante el refuerzo de dos sistemas fundamentales para su desarrollo cognitivo, afectivo y social, es decir, en los entornos familiar y escolar.

Los hallazgos coincidieron con lo esperado, debido a que en la muestra se había excluido a quienes tenían algún diagnóstico de trastornos en el neurodesarrollo o enfermedad neurológica, de manera que se pudiese contribuir a la tipificación del instrumento. Los preescolares, en términos generales, demostraron un adecuado desempeño en los diferentes dominios acorde a su estado de desarrollo. En contraste, Jordan *et al.* (2019) plantean que las variables que se consideraron clave para la comprensión de este proceso de aprendizaje no modulan los resultados obtenidos por los informantes acerca de la conducta adaptativa. Afirman que la edad del niño, el coeficiente intelectual, los niveles de lenguaje o de escolaridad de los padres no representan un factor que modifique la evaluación de este concepto.

Igualmente, Krause *et al.* (2016) concluyeron, al comparar los resultados del funcionamiento adaptativo entre niños con y sin discapacidad intelectual, que su rendimiento es similar entre los dos grupos y que su desarrollo no presenta una tendencia homogénea. Aun así, los sujetos sin discapacidad evidencian un mayor desarrollo del comportamiento adaptativo, lo cual sugiere que una condición como esta no necesariamente determina el desempeño y supone que debe revisarse más a fondo la gravedad del trastorno, ante el cual, probablemente, se puedan observar diferencias significativas asociadas a las limitaciones que lo componen.

Con respecto a las variables que pueden incidir en las puntuaciones de la conducta adaptativa, en esta investigación se considera la edad cronológica como aspecto fundamental, en relación a que los evaluados están en desarrollo y por esta razón desde la teoría de la maduración biológica del organismo, se deben precisar las metas esperadas por etapa del ciclo vital, hecho que desde el diseño del

instrumento de medición se tiene en cuenta por los reactivos que corresponden a cada ejemplar. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Orozco-Hormaza *et al.* (2012), quienes señalan que el desempeño exitoso está asociado el incremento de edad. Esto no significa que los infantes de un año de edad no presentan habilidades y comportamientos adaptativos, por ello estimar el perfil de desarrollo asociado a la edad del individuo es un procedimiento que permite interpretar los resultados oportunamente. Resultados que fueron corroborados por Lagos-Luciano *et al.* (2022).

De igual modo, si se analiza esto teniendo en cuenta la información suministrada por los padres y maestros, se cree que la percepción como factor sí influencia las calificaciones, especialmente de quienes se encuentran en el contexto educativo, puesto que están más indicados a evaluar por logros los avances a nivel sensorial, motriz y cognitivo, que integran las tareas en esta etapa. En este sentido, en los reportes de los padres ocurre lo mismo, dado que por conocimiento general y empírico alcanzan a tener una noción de los niveles ideales de desarrollo, que contribuye a evaluar las capacidades del niño de acuerdo a la edad.

Entre de los resultados, se destacaron las discrepancias encontradas entre los informantes donde los padres en todos los grupos etarios demostraron una tendencia a evaluar las capacidades de sus hijos con un desempeño significativamente alto en comparación con los docentes. Análogamente, Dickson *et al.* (2018), en su estudio de la conducta adaptativa en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), observaron este mismo fenómeno. Por el contrario, Jordan *et al.* (2019) encontraron que las calificaciones de los profesores fueron más altas que las de los padres, principalmente en el dominio práctico. Incluso explican que la falta de estas diferencias en los otros dominios se puede atribuir a que el desempeño social, la comunicación y las habilidades académicas se pueden observar más fácilmente en el entorno escolar. Probablemente, esto también pueda explicarse por los contextos en los que los niños se desenvuelven, ya que la vida en el hogar y en la escuela tiene distintas exigencias y determinantes que afectan su resultado. Además, el tiempo, el afecto, las pautas de crianza y la subjetividad pueden incidir en la sobrevaloración o subestimación por ambas partes.

Por otro lado, se creía que las situaciones de vulnerabilidad en las que viven las poblaciones con estrato socioeconómico bajo ocasio-

naban que el desarrollo cognitivo de los infantes se viera afectado. No obstante, investigaciones como la de Lacunza y Contini de González (2009), Montoya *et al.* (2014) y Orozco-Hormaza *et al.* (2012), demostraron que los niños con estas condiciones pueden adquirir las habilidades necesarias para ser competentes socialmente, así como se evidencia en este estudio, donde se obtuvieron unos resultados adecuados. En general, explican que esta variabilidad es producto de las diferentes respuestas que un individuo puede tener frente a un factor de riesgo, además que al estar inscritos en programas dirigidos a la atención a la primera infancia que cubren estas carencias y contribuyen a su desarrollo, no se puede atribuir el bajo rendimiento de forma aislada a las privaciones que subyacen a la pobreza.

Particularmente, Orozco-Hormaza *et al.* (2012) exponen que el estudio del desarrollo cognitivo debería realizarse con enfoque en contextos, puesto que las prácticas concretas que los niños asumen dependen de los escenarios en los que establecen relaciones y los instrumentos de control que encuentran, ya que estos varían en función de los actores, vínculos, actividades y procesos de negociación que configuran estos espacios. Por ejemplo, desde el entorno familiar encontraron que no es el nivel socioeconómico lo que influye en su desarrollo, sino que son las pautas de formación, entretenimiento, protección y regulación del comportamiento que favorecen que los más pequeños desarrollen un funcionamiento adaptativo.

Como se mencionó anteriormente, la familia posee un papel fundamental para el desarrollo infantil. En los últimos años, la investigación en psicología ha confirmado esta idea, expresando que cuando la familia cumple con sus diferentes funciones de satisfacer las necesidades de los niños y con una estimulación adecuada, estos podrán adquirir las capacidades y habilidades necesarias para desenvolverse competentemente en el entorno social (Barudy & Dantagnan, 2005, 2010; Gracia & Misitu, 2000; Muñoz, 2005; Palacios y Rodrigo, 1998; Richaud, 2005; Vargas y Arán, 2014).

Sin embargo, las prácticas del día a día familiar entre padres e hijos, o cuidador y niño, influyen en aspectos del desarrollo como expresa Bronfenbrenner (1994); la adquisición de habilidades en los niños depende también de la forma de interacción o relación que entablan con las personas que cuidan de ellos, especialmente en las etapas iniciales del ciclo vital por lo que cobra importancia las actitudes y conductas parentales equilibradas (Bronfenbrenner, 1994,

citado por Vargas Rubilar y Arán Filippetti, 2014). De modo que, primordialmente, en estas etapas iniciales en que se encuentra la población infantil evaluada, los padres o cuidadores son determinantes en el desarrollo y adquisición de nuevas habilidades.

Igualmente, el proceso de la parentalidad y la satisfacción de necesidades de los hijos es imprescindible. Se debe considerar la etapa del ciclo vital en que se encuentran los niños para de esta manera responder oportunamente a sus demandas; sin embargo, en la educación formal este factor también es muy importante, ya que en el contexto educativo se debe hacer una adecuación según las características e intereses del niño o niña en las diferentes etapas evolutivas, siendo esto aún más importante que factores o actividades que determinan el espacio educativo (Cebotarev, 2003). De acuerdo con lo anterior, en la familia y en la escuela se debe realizar un proceso de identificación de intereses individuales de cada niño y grupales por etapas de desarrollo, para así brindar una atención oportuna que facilite la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para el desenvolvimiento escolar y familiar.

Las puntuaciones de la conducta adaptativa general demuestran que los niños evaluados tienen un adecuado desarrollo cognitivo, debido a que esto implica, desde la perspectiva de la psicología evolutiva y cognitivista, que en su primer y segundo año de vida aprendieron a comprender su realidad y los objetos que los componen, incluyéndose a él mismo, como parte de un único espacio interrelacionado (Campo, 2009), hecho que los incentivó a formar parte de él al ejercer acciones concretas que lo modifican. Por consiguiente, adquirieron habilidades para comunicarse y relacionarse con su entorno, dadas por su desarrollo sensorial y motor que les permitió responder a las demandas y obtener algunos grados de autonomía que se evidencian en la consolidación de un funcionamiento adaptativo acorde a su edad.

De manera que, esta intencionalidad y el aumento de la complejidad de sus funciones posibilitó, para quienes atraviesan la etapa preoperacional, como explica Dorr *et al.* (2008), desarrollar gradualmente la habilidad para pensar en forma simbólica y asirse del lenguaje como un instrumento para incorporar en su repertorio conductual una forma de expresión de su pensamiento, así como de reflexionar y anticipar el movimiento con la comprensión de los conceptos de

espacio, causalidad, clasificación y número, que son claves para el aprendizaje escolar.

Este desempeño también puede atribuirse al fortalecimiento de los componentes metacognitivos que Roselló *et al.* (2018) describieron como funcionamiento ejecutivo, estos procesos “permite[n] a los alumnos establecer objetivos e implicarse en las acciones de planificación y organización requeridas para lograrlos, inhibir respuestas y regular las emociones, autoevaluar el comportamiento y cambiar su curso si el plan no conduce al éxito” (p. 128), por lo tanto habilidades facultan al infante la capacidad de resolver problemas prácticos de su vida diaria, actuar en búsqueda de sus deseos dentro de las prohibiciones e instrucciones que ha aprendido y participar en los espacios de esparcimiento.

En este orden de ideas, el alto desempeño que los infantes obtuvieron en los dominios práctico y social, también puede explicarse a partir de los postulados de Vygotsky acerca del constructivismo social, quien explica que “el ser humano desarrolla sus aprendizajes a través del particular contexto sociocultural internalizándolo y haciéndolo propio” (citado por Ovejero Hernández, 2013), lo que significa que estos niños, al estar en constante interacción con su medio y con la labor socializadora de padres y maestros, lograron adquirir destrezas que los hace competentes en su comunidad.

Tomasello (2007) explica que “los procesos culturales humanos imprimen nuevas y sorprendentes direcciones a las habilidades cognitivas básicas” (p. 74) a través de tres mecanismos de aprendizaje social exclusivos de la especie: imitativo, impartido y colaborativo. Además, expone que estas formas de transmisión cultural con que los adultos instruyen a los jóvenes es una enseñanza activa, mediada por un dispositivo que los niños desde los nueve meses de edad desarrollan, que les permiten comprender que los otros son seres semejantes a ellos, a lo que Tomasello (2007) denomina como un sentido innato del “otro virtual” y este autor nombra como cognición social. Esta identificación le posibilita al infante aprender no solo del otro, sino a través de este, por esta razón se hace tan importante que para los procesos de aprendizaje que se despliegan en la escuela, el educador fomente las vivencias de experiencias en las que “interaccione con los demás compañeros y los objetos del mundo físico de forma directa y reflexiva, de modo que adquiera la capacidad de

crear conocimientos sociales, físicos y establecer relaciones lógicas” (Ovejero, 2013, p. 130).

De acuerdo a las características de la institución se esperaba que una de las fortalezas fuera el dominio conceptual, sin embargo este, aunque dentro de la normalidad, presentó una tendencia baja, por lo cual se cree que la pedagogía que se imparte en este centro educativo tiene un enfoque hacia el aprendizaje del ser en comunidad sobre la adquisición de conocimiento, reglamentado por un plan de estudios estructurado y un sistema evaluativo numérico orientado a la progresión constante de periodos escolares, que comprendería en este caso la modalidad tradicional. Por este motivo, se resalta la necesidad de mejorar en las habilidades comunicativas, preacadémicas y de autodirección para potencializar este componente. Además, retomando la perspectiva de los profesores frente a los estudiantes de 23 y tres años de edad, se considera conveniente reforzar aquellas habilidades en el contexto escolar.

Finalmente, es importante resaltar que los resultados obtenidos no se pueden generalizar debido a que la muestra no es significativa. Para próximos estudios, se sugiere hacer la comparación en las habilidades adaptativas de niños preescolares pertenecientes a la ciudad y el área rural; o con respecto a los modelos pedagógicos tradicional y alternativo, y también identificar cómo las pautas de crianza y el tipo de familia, posibilita el desarrollo de habilidades sociales y adaptativas.

Referencias

- Acosta, A., & Martínez, M. (2020). Habilidades sociales en niños y adolescentes Una Revisión Teórica. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), pp. 69-75.
- Alonso, J y Román J.M. (2003). Escala de Identificación de “prácticas Educativas Familiares” Madrid. CEPE.
- Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD (2011). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo social. Madrid: Alianza.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental. Barcelona: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.) *The international encyclopedia of education*, pp. 1643-1647. New York: Elsevier Science.
- Campo Ternera, L.A. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños en edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), education, pp. 1643-1647. New York 341-351.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552354007.pdf>
- Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 53-77.
- Carrero Arango, M., & González Rodríguez, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), education, pp. 1643-1647. New York 79-89.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Dickson, K. S., Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., y Stahmer, A. C. (2018). Parent and teacher concordance of child outcomes for youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, pp. 1423-1435. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3382-z>
- Dorr, A., Gorostegua, M., Bascañan, M. (2008). *Psicología general y evolutiva*. Santiago: Editorial Mediterráneo.
- Gracia, E. & Misitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grossman, H. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
<https://law.resource.org/pub/us/cfr/ibr/001/aamd.classification.1973.pdf>
- Harrison, P y Oakland, T. (2013). *Manual del sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa-Segunda edición*. Madrid: TEA ediciones.
- Isaza Valencia, L. (2018). Las prácticas educativas familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Encuentros*, 16(1), pp. 78-90.
<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v16n1/1692-5858-encu-16-01-00078.pdf>
- Jordan, A., Thomeer, M., Lopata, C., Donnelly, J., Rodgers, J. y McDonald, C. (2019). Informant Discrepancies in the Assessment of Adaptive Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, pp. 2024-2034.
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-03876-z>
- Krause Arriagada, A., Román Mella, F., Esparza Parra, Y., Novoa Mercado, M., Salinas Pulleghini, P., Toledo Padilla, F., y Vallejos Medina, A. (2016).

- Caracterización de la conducta adaptativa en escolares con y sin discapacidad intelectual de la región de la Araucanía. *Diversitas*, 12(1), pp. 27-36.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v12n1/v12n1a03.pdf>
- Lacunza, A. & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), pp. 57-66.
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545419006.pdf>
- Lagos-Luciano, J., y Muñoz-Menanteau, M. (2016). Conductas adaptativas generales de jóvenes provenientes del sector rural de la comuna de Villa Alegre. *UCMaule - Revista Académica de La Universidad Católica Del Maule*, (50), pp. 31-43. <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/18/19>
- Lagos-Luciano, J., Lepe-Martínez, N., Pinochet-Quiroz, P., Gálvez-Gamboa, F., y Cruz-Flores, A. (2022). Conducta adaptativa en estudiantes chilenos sin discapacidad intelectual: diferencias por género y edad. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 31(1), pp. 27-32.
- Monjas, M. I. (2000). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Montero Centeno, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), pp. 277-293.
<http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/100009.pdf>
- Montero, D. y Fernández-Pinto, I. (2013). ABAS-II. Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa. (Adaptación española). Madrid: TEA Ediciones
- Montero, D. & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(2), pp. 345-361.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200021>
- Montoya Arenas, D., Giraldo Vásquez, N., Arango Díaz, L., Forgiarini Rupp, R. y García Cardona, A. (2014). *Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín*. www.scielo.org.co/pdf/agor/v14n2/v14n2a15.pdf
- Morán, V. & Olaz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: Un análisis bibliométrico. *Revista de psicología de psicología*, 23 (1), pp. 93-105. <https://www.redalyc.org/pdf/264/26432004010.pdf>
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5, pp. 147-163.
- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H. y Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de

- niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), pp. 427-440. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Ovejero Hernández, M. (2013). Desarrollo cognitivo y motor. Madrid: Macmillan Profesional.
- Palacios, J. & Rodrigo, M. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (coords.) Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez-Corone, A. A., Suárez, P. C. M., Mejía, J. B. C., Andrade, P. A. B., Torracchi-Carrasco, E., y Carpio, M. G. C. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), pp. 209-218.
- Richaud, M. C. (2005). Estrategias parentales y estilo de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, pp. 47-58.
- Romero Tena, R. y Puig Gutiérrez, M. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil: Visión del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), pp. 367-388. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187701/154551>
- Roselló Miranda, B., Berenguer-Forner, C. y Miranda-Casas, A. (2018). Conducta adaptativa y aprendizaje en niños con trastornos del neurodesarrollo (trastornos del espectro autista y trastorno por déficit de atención/hiperactividad). Efectos del funcionamiento ejecutivo. *Rev Neurol*, 66(1), pp. 127-132. <https://www.neurologia.com/articulo/2017530>
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos aires:Amorrotu.
- Vargas Rubilar, J. & Arán Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a10.pdf>
- Vega Valero, C., González Betanzos, F., Anguiano Serrano, S., Nava Quiroz, C. & Soria Trujano, C. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. *Revista de conducta, salud y temas sociales*, 1(1) pp. 7-13. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.20070780.2009.1.1.377>

Diseño y análisis de propiedades psicométricas de un cuestionario de actitud hacia el estudio del inglés como requisito para optar al título de pregrado en los programas de derecho y psicología. Un estudio piloto

Sara Uribe Gómez
Luz E. Ocampo Otálvaro

Resumen

El diseño de cuestionarios es una práctica habitual en los contextos de las ciencias sociales, es una alternativa cuando se requiere evaluar aspectos o fenómenos para los cuales no se dispone de instrumentos apropiados a los fines requeridos. La temática objeto del presente trabajo fue el diseño y análisis de un cuestionario para valorar la actitud de un grupo de estudiantes de los programas de Derecho y Psicología frente al requisito del manejo del inglés para poder graduarse; los participantes fueron 55 estudiantes disponibles de las carreras mencionadas. El trabajo abarcó el diseño del cuestionario a partir de una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (Desacuerdo/Acuerdo). Para los análisis del cuestionario se recurre a la valoración por parte de jueces expertos (validez de contenido y concordancia), al análisis de confiabilidad de consistencia interna y al análisis factorial exploratorio. Los resultados indicaron que el cuestionario muestra adecuados niveles de confiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach y Omega de McDonald de 0,94 y 0,95). La validez de contenido y concordancia mostró valores entre 0,76 y 0,96 con categorías entre aceptables, buenas y excelentes. El análisis factorial exploratorio mostró que una escala de 19 ítems permite una varianza explicada del 63 % para un total de cuatro subescalas. En conclusión, el cuestionario muestra adecuados niveles

de confiabilidad de consistencia interna, validez de contenido y permite una estructura factorial de cuatro subescalas a partir de 19 ítems.

Palabras clave: Aprendizaje del inglés; Psicometría; Validez; Confiabilidad; Escalas Likert.

Introducción

Esta investigación tiene como tema central el diseño y análisis de propiedades psicométricas de una escala de actitud hacia el estudio del inglés como requisito para que los estudiantes de pregrado puedan optar al título de profesionales. El trabajo se fundamenta en la evaluación psicopedagógica desde el modelo psicométrico (Gates y Bazán, 2002) de tipo cuantitativo que pretende ser un insumo para, a posteriori, poder generar posibles estrategias de intervención centradas en el tema.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha establecido, a través de sus diferentes esfuerzos para implementar el inglés en las aulas, distintos programas que buscan integrar dicho conocimiento en los diferentes niveles educativos: básica, media y superior. En este orden de ideas, se han fijado unas metas para lograr fortalecer una segunda lengua. El actual plan denominado Programa Nacional de Inglés 2015-2025 propende la consolidación de estas iniciativas como políticas de Estado, lo cual sitúa el aprendizaje del inglés como un requerimiento en distintos niveles según las etapas educativas (MEN, 2014).

Dicho proceso, genera distintos efectos en los estudiantes, teniendo en cuenta que el aprendizaje de una segunda lengua no solo implica temas lingüísticos, sino también afectivos, evidente en la teoría del filtro afectivo de Krashen, el cual indica que el estado emocional y desempeña un papel importante, dado que cumple la tarea defiltro, la cual permite acceder o bloquear la información para la adquisición del idioma (López, 2021).

Así, pues, con el fin de mejorar y obtener instrumentos que validen dichas actitudes, se han creado diferentes cuestionarios que recogen las posturas que los estudiantes tienen con relación al apren-

dizaje de una segunda lengua; siendo un referente la propuesta de Horwitz (1987, citado en Gómez y Díaz, 2020) que integra este proceso al influjo del contexto y todo lo que la interacción pueda conllevar.

Sin embargo, dichas escalas no están vinculadas con el aprendizaje de una segunda lengua en la educación superior, ni tampoco establecen una relación directa con el requisito para obtener una titulación de pregrado. Por tanto, lo que motiva este trabajo es que pueda validarse un instrumento que recoja las posturas de los estudiantes que deben realizar los cursos del inglés, que, para este caso, podrían apuntar al mejoramiento de un componente psicopedagógico para el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto de la educación superior.

El estudio se realiza con estudiantes de Derecho y Psicología de una universidad privada de la ciudad de Medellín, quienes, elegidos con los conceptos de población accesible y estudio piloto, quisieron hacer parte de este estudio cuyo alcance se define por el análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de actitud hacia el estudio del inglés.

A futuro, obtener una muestra significativa y, analizar el resultado obtenido mediante la relación de información entre subescalas, se muestra como una posible opción para dar continuidad a la investigación, permitiendo esto proveer algunas pistas para que visibilicen las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que los entes educativos implicados en el proceso puedan fortalecer desde una perspectiva psicopedagógica para la obtención de resultados satisfactorios no solo para la institución, sino también para los estudiantes.

El ejercicio de elaborar una prueba conlleva diversas etapas y procesos (Hogan, 2015; Muñoz y Fonseca-Pedrero, 2019), se debe responder a una serie de cuestiones preliminares como: qué medirá la prueba, cuál es el objetivo de la prueba, existe una necesidad real, cuáles serían los potenciales usuarios, qué contenido abarcará, cómo se aplicará, cuál es el formato ideal, se requiere capacitación especial del evaluador o usuario de la prueba, tipos de respuesta requeridas, limitaciones, beneficios derivados, potencial de daño y, lo más importante, cómo se conferirá significado a la prueba misma.

Desde las ciencias sociales, en particular desde la psicología y la psicopedagogía, se suele recurrir a la práctica de elaboración de cuestionarios para medir diversos aspectos del ser humano, en espe-

cial cuando se trata de fenómenos particulares para los cuales no se encuentran pruebas ya elaboradas que respondan a los estándares de calidad requeridos. La forma más utilizada es a través de las escalas de actitudes, las cuales permiten identificar lo que las personas piensan, sienten y hacen respecto a un determinado fenómeno. Según Encinas y López (2019), las actitudes reflejan la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen los grupos y organizaciones.

Las actitudes y sus componentes pueden medirse a través de algunos instrumentos que validan el grado a favor o no de un ítem en específico. Por tanto, las escalas de actitud se utilizan para lograr registrar esta valoración, posibilitando, además, establecer categorías que posteriormente puedan analizarse y relacionarse según el objeto de estudio.

Dentro de estos cuestionarios, existen algunas opciones para identificar las actitudes, por ejemplo, las escalas tipo Likert representan una opción para llevar a cabo dicha valoración puesto que incluye una mayor intervención teórica que soporta la escala, lo que la convierte en un instrumento mucho más riguroso y exigente. Este tipo de escalas, de acuerdo con Cohen y Gómez (2019), es un modelo desarrollado por Rensis Likert en 1932 y parte de un conjunto de proposiciones construidas alrededor de un fenómeno social que requiere estudiarse.

La idea con dichas proposiciones es establecer un punto de partida emitiendo juicios de valor a favor o en contra de una situación en específico e identificar el grado de rechazo o de agrado frente a dicha proposición. Para esto, se establecen opciones de respuesta que representen el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes hacia el aspecto a evaluar. Además, pueden existir variables o escalas que permiten agrupar estos ítems y facilitar los análisis posteriores. Estudios similares en el ámbito internacional, definen que el objetivo es mostrar una problemática que ha sido atendida desde diferentes perspectivas.

Así, pues, Santana *et al.* (2018), plantean que el estudio del inglés, en México, se ha convertido en un asunto de suma importancia a escala global por la cantidad de personas que lo hablan alrededor del mundo, lo que responde también a asuntos de la globalización; se ha vuelto un requisito de estudio para las personas que deseen aprobar un grado de escolaridad, de ahí a que sea obligatorio su

estudio desde la educación básica hasta la de niveles más avanzados como pregrado y posgrado.

Otro estudio quiso validar una escala de actitud sobre estudiantes de posgrado pertenecientes a diferentes maestrías en la Universidad Cristóbal Colón, con un total de 96 muestras. Los análisis de confiabilidad de la prueba mostraron un Alfa de Cronbach entre .746 y .661 para todos los ítems, lo que la muestra consistente. Se obtiene como hallazgo relevante que la *motivación en el inglés* es una variable que tiene alto peso en el aprendizaje de este idioma en esta población. Además, el estudio muestra que la variable *necesidad del inglés* se convierte en una determinante para el aprendizaje de esta lengua, en tanto, dominar dos lenguas permite el acceso a un mercado cada vez más globalizado.

Otros investigadores como Ortiz y Galsserman (2017), refieren que la necesidad de estudiar inglés ha sido enmarcada en la certificación en el idioma para poder obtener un título, y una vez más, dentro de esta situación, se presentan inconsistencias tanto desde los estudiantes como desde los maestros para lograr certificarlo. Una de las problemáticas aquí, es la dificultad para el acceso a este conocimiento, y dentro de esta referencia, el inconveniente para culminar estos cursos posponiéndolos para los últimos semestres.

Se encuentran otros acercamientos desde la Universidad Católica de Pereira, donde Morales (2016) propone en su estudio la validación de una prueba llamada Serendipity, tipo Likert, hacia el aprendizaje del inglés en distintos colegios e institutos del país. Las variables están determinadas por dimensiones las afectiva (sentimientos/evaluación), comportamental (conducta) y cognitiva (conocimiento/opinión/creencia), orientadas hacia el proceso del estudio del inglés, elaborando, así, ítems relacionados con el estudio del idioma en estas dimensiones.

En un contexto más cercano, Gómez (2017) llevó a cabo un estudio con alumnos pertenecientes al Instituto Tecnológico de Antioquia que, además, cursaran niveles de inglés en la institución. El objetivo de la investigación fue evidenciar las creencias que dichos estudiantes tienen hacia el aprendizaje del inglés. Esto lo realizó mediante el Inventario de creencias del aprendizaje propuesto por Horwitz, con una muestra de 293 estudiantes. El estudio muestra que existe una fuerte motivación por el estudio del inglés, pues garantiza mejores condiciones laborales y permite viajar.

Según los resultados del estudio, se concluye que los maestros deberían estar más capacitados en cuanto a la metodología, la didáctica y los asuntos psicológicos, que posibiliten prácticas más asertivas con los estudiantes en cuanto al aprendizaje del inglés con este tipo de poblaciones; también se espera que la propuesta metodológica para la enseñanza del inglés despliegue estrategias que desmitifiquen las creencias erróneas que los estudiantes tienen acerca de este proceso.

Finalmente, en los procesos investigativos y evaluativos, la medición de las variables se hace a través de la aplicación de instrumentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), estos instrumentos de medición deben reunir criterios de confiabilidad, validez y objetividad. Según los autores, “la validez, la confiabilidad y la objetividad no deben tratarse de forma separada, sin alguna de las tres, el instrumento no es útil para llevar a cabo un estudio” (p. 207).

Objetivos

Objetivo General

Analizar las propiedades psicométricas preliminares de la escala de actitud hacia el aprendizaje del inglés como requisito para graduarse de pregrado, por medio de un estudio piloto en un grupo de estudiantes de Derecho y Psicología de Medellín.

Objetivos Específicos

- Identificar la confiabilidad de la escala de actitud hacia el aprendizaje del inglés como requisito para graduarse de pregrado.
- Establecer la validez de contenido de la escala de actitud hacia el aprendizaje del inglés como requisito para graduarse de pregrado.
- Realizar un análisis de validez de constructo a la escala de actitud hacia el aprendizaje del inglés como requisito para graduarse de pregrado.

Método

Tipo de Investigación

Investigación de tipo cuantitativo.

Diseño de Investigación

El estudio se inscribe en una investigación cuantitativa instrumental con alcance descriptivo y diseño transversal, teniendo presente que “Se han considerado como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.” (Montero y León, 2005, p.124).

Participantes

Se procedió a evaluar a la población total accesible debido a que se seleccionaron estudiantes pertenecientes solamente a los pregrados de Derecho y Psicología por facilidad de acceso. Además, por tratarse de un estudio piloto, no se llevó a cabo un muestreo inicial; sin embargo, podrá ser posible mediante la estandarización del cuestionario a partir de los nuevos análisis que este permita. La muestra estuvo conformada por 55 estudiantes inscritos a los pregrados de Derecho y Psicología (16,4 % y 86,6 % respectivamente) cursando desde el quinto semestre en adelante y pertenecientes a ambos sexos (Mujeres: 69,1 % y Hombres: 30,9 %).

Instrumento de Recolección de Datos

Se diseñó una escala tipo Likert compuesta por 40 ítems distribuidos en subescalas nominadas así: importancia del inglés (9 ítems), estrategias de afrontamiento (14 ítems) y enseñanza-aprendizaje (17 ítems);

los ítems fueron redactados en forma directa e inversa buscando que las personas no se automatizaran al responder la prueba.

En la Tabla 1 se relacionan los ítems que según la autora de la prueba dan cuenta de cada subescala.

Tabla 1. Relación de las subescalas y los ítems que las representan

Subescala	Código	Ítems	No. Ítems
Importancia del inglés	IMI	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	9
Enseñanza/Aprendizaje del inglés	EAF	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 38, 39 y 40	17
Estrategias de Afrontamiento	EAP	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37	14

Fuente: elaboración propia.

Técnica de Procesamiento de los Datos

Los análisis estadísticos de los datos fueron realizados a través del Jamovi versión 1.2 (The Jamovi Project, 2020), el FACTOR 9.2 (Lorenzo Seba y Ferrando, 2013, 2006) y el SPSS versión 25, licenciado en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Para establecer el grado de confiabilidad de consistencia interna de la prueba, se empleó el Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald de la escala total y las subescalas que conforman la prueba.

Los análisis de validez de contenido se realizaron a partir de la valoración de tres jueces expertos utilizando el método de Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Hernández-Nieto, 2002, citado por el Centro de Investigación Integral Pedagógico, CIIP, 2019; Pedroza *et al.*, 2014), que permite establecer la concordancia de un panel de expertos que valoran las pruebas en su totalidad y cada uno de los ítems con el fin de ajustarlos, modificarlos, eliminarlos o mantenerlos. Para la valoración de los jueces se tuvieron en cuenta los criterios de pertinencia, redacción, claridad conceptual y codificación; se utilizó una escala tipo Likert de cinco niveles así:

1. Inaceptable
2. Deficiente
3. Regular
4. Bueno
5. Excelente

Posterior al procesamiento de la valoración de los expertos, se procedió a categorizar los ítems y la escala total a partir de los siguientes criterios:

- Menor de .60 validez y concordancia inaceptables.
- Igual o mayor de .60 y menor o igual que .70, validez y concordancia deficientes.
- Mayor que .71 y menor o igual que .80, validez y concordancia aceptables.
- Mayor que .80 y menor o igual que .90, validez y concordancia buenas.
- Mayor que .90, validez y concordancia excelentes.

Resultados

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 55 estudiantes de los programas de Psicología y Derecho de una universidad privada de la ciudad de Medellín Colombia, los cuales debían cumplir el requisito del estudio del inglés para poderse graduar. La edad promedio de las personas evaluadas fue de 21.3 años ($DE=2.74$); la muestra estuvo conformada por 17 varones (30,9 %) y 38 mujeres (69,1 %). Un 16,4% pertenecían al programa de Derecho y un 83,6% a Psicología. Se trata de un estudio piloto que permite realizar análisis preliminares del cuestionario en mención, y que se enmarca en los procesos de evaluación psicopedagógica utilizando el modelo psicométrico propiamente dicho.

Validez de Contenido

Los resultados de los análisis de la validez de contenido a través de la valoración de tres jueces o expertos (Tabla 3) indican que la mayoría de los ítems de la prueba estuvieron entre aceptables (12,5%), buenas (25%) y excelentes (62,5%). La escala total muestra una validez y concordancia que se ubica en la categoría “Buenas” (puntajes entre .80 y .90).

Tabla 3. Valoración de los ítems del cuestionario según el modelo de Hernández-Nieto (2002).

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc	Validez y Concordancia
1	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
2	18	16	16	50	2,5	0,833333333	0,037	0,796	Aceptables
3	18	11	20	49	2,45	0,816666667	0,037	0,780	Aceptables
4	20	17	20	57	2,85	0,95	0,037	0,913	Excelentes
5	20	20	11	51	2,55	0,85	0,037	0,813	Buenas
6	18	20	20	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes
7	20	20	19	59	2,95	0,983333333	0,037	0,946	Excelentes
8	20	16	20	56	2,8	0,933333333	0,037	0,896	Buenas
9	19	14	18	51	2,55	0,85	0,037	0,813	Buenas
10	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
11	20	18	20	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes
12	18	16	20	54	2,7	0,9	0,037	0,863	Buenas
13	18	20	20	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes
14	20	18	20	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes
15	18	18	13	49	2,45	0,816666667	0,037	0,780	Aceptables
16	20	18	20	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes
17	20	18	20	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes
18	19	20	20	59	2,95	0,983333333	0,037	0,946	Excelentes
19	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
20	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
21	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
22	20	20	18	58	2,9	0,966666667	0,037	0,930	Excelentes

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Sx1	Mx	CVCi	Pei	CVCtc	Validez y Concordancia
23	19	20	14	53	2,65	0,8833333333	0,037	0,846	Buenas
24	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
25	20	18	17	55	2,75	0,9166666667	0,037	0,880	Buenas
26	20	18	17	55	2,75	0,9166666667	0,037	0,880	Buenas
27	20	18	17	55	2,75	0,9166666667	0,037	0,880	Buenas
28	20	17	17	54	2,7	0,9	0,037	0,863	Buenas
29	20	20	17	57	2,85	0,95	0,037	0,913	Excelentes
30	20	20	18	58	2,9	0,9666666667	0,037	0,930	Excelentes
31	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
32	18	13	17	48	2,4	0,8	0,037	0,763	Aceptables
33	20	20	17	57	2,85	0,95	0,037	0,913	Excelentes
34	19	20	17	56	2,8	0,9333333333	0,037	0,896	Buenas
35	20	20	17	57	2,85	0,95	0,037	0,913	Excelentes
36	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
37	20	20	17	57	2,85	0,95	0,037	0,913	Excelentes
38	20	11	17	48	2,4	0,8	0,037	0,763	Aceptables
39	20	20	20	60	3	1	0,037	0,963	Excelentes
40	20	18	20	58	2,9	0,9666666667	0,037	0,930	Excelentes
Validez y Concordancia Escala Total								0,900	Buenas

Fuente: elaboración propia. Sx1: sumatoria de los puntajes dados por los jueces.
 Mx: sumatoria dividida el puntaje máximo posible por ítem. CVCi: valoración de los jueces dividido el número de jueces. Pei: probabilidad de error por cada ítem. CVCtc: coeficiente de validez de contenido

Ítems Eliminados en Cada Factor

En un inicio, se contaba con 3 factores compuestos por 40 ítems. Al realizar el análisis factorial se eliminaron 21 ítems, de la siguiente manera: del factor A se eliminaron los ítems 1, 3, 4, 5, 6, y 9; de igual forma, se eliminaron los ítems 12, 13, 15, 18, 20, 21, y 23 del factor B. Del factor C se eliminaron los ítems 27, 29, 30, 31, y 36.

Discusión

El objetivo del presente trabajo consistió en un estudio piloto para analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de actitudes hacia el estudio del inglés como requisito para obtener el título de pregrado en los programas de Derecho y psicología de una universidad privada de Medellín Colombia. El trabajo se enmarca en los procesos de evaluación psicopedagógica, propiamente en el modelo psicométrico, el cual pretende brindar herramientas para la evaluación en estos contextos, buscando dar soluciones a la falta de disponibilidad de instrumentos para tal fin (Álvarez, 2010; Cejudo y Corchuelo, 2018).

El cuestionario diseñado y puesto a prueba constaba de 40 ítems (Anexo A) y, desde la perspectiva de los investigadores, estaba conformado por tres subescalas (importancia del inglés, Enseñanza/Aprendizaje del inglés y estrategias de afrontamiento), se utilizó para su diseño una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta que iban desde Totalmente en desacuerdo hasta Totalmente de acuerdo. El cuestionario responde a los parámetros relacionados con la elaboración de pruebas o instrumentos (Hogan, 2015; Muñiz y Fonseca, 2019), también a los criterios relacionados con las condiciones de calidad de los instrumentos de medición como confiabilidad, validez y objetividad (Hernández *et al.*, 2014).

Los análisis de confiabilidad permitieron decir que el cuestionario presentó adecuados niveles de consistencia interna tanto en la escala total como en las subescalas que lo componían en su versión inicial, sin embargo, los puntajes también podían indicar cierta redundancia en los ítems dado que los valores tanto del alfa de Cronbach como del Omega de McDonald para la escala total estuvo por encima de 0.90, esto de acuerdo con lo planteado por Oviedo y Campo (2005).

Los análisis de validez de contenido permitieron identificar el grado de adecuación de cada uno de los ítems y de la escala total, el procedimiento utilizado fue el de Hernández-Nieto (2002, citado por CIIP, 2019), para el caso se encontró que la mayoría de los ítems se ubicaron en la categoría aceptable, buena y excelente luego de ser sometidos a la valoración de tres jueces expertos (CIIP, 2019; Pedroza *et al.*, 2014).

Luego de los análisis a los que fue sometido el cuestionario respecto a su posible estructura factorial se encontró que el resultado más ajustado fue un cuestionario de 19 ítems.

Después de realizar el análisis factorial y eliminar 21 ítems, se pasó de tener 3 factores conformados por 40 ítems a 4 factores compuestos por 19 ítems que daban cuenta de cuatro factores con cargas factoriales superiores de 0.3 y una varianza total explicada del 63 %; para este proceso se procedió a eliminar ítems de los distintos factores que no aportaban a la medición del constructo; se mantuvo el factor C, pero se agruparon los ítems en los factores AB, BA y BC. Estos 4 factores son suficientes para medir el constructo que se pretende medir con la prueba.

Conclusiones y Recomendaciones

Los análisis de validez de contenido y concordancia realizados a través del juicio de expertos mostraron que los ítems del cuestionario se ubicaron en categorías entre aceptables, buenas y excelentes, ninguno de los ítems se ubicó en categorías inferiores como deficientes e inaceptables.

Se recomienda analizar si es posible eliminar los ítems especificados en el apartado de C. según el constructo teórico y el juicio de los expertos sin que se vea afectada la medición del constructo, así como analizar los ítems que conforman los distintos factores para evaluar la posibilidad de agrupación de estos; esto según el constructo teórico y el juicio de los expertos.

Referencias

- Álvarez Alcázar, J.M. (2010). La evaluación psicopedagógica. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (7), pp. 1-8.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6959.pdf>

- Cejudo, A. & Corchuelo, C. (Coord.) (2018). *La evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias de profesionales de titulaciones educativas*. Sevilla, España: AFOE. <https://www.afoe.org/publicaciones/libro-gratuito-evaluacion-psicopedagogica/>
- Centro de Investigación Integral Pedagógico (2019). *Como calcular la validez de contenido o constructo por expertos*. <https://www.youtube.com/watch?v=iePCKhLT4Ho>
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Buenos Aires, Argentina, Tesseo. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvxcrcxz.1.pdf?refreqid=excelsior%3Afac522760021c37b8bfa4f2b3b6929ce>
- Encinas, R.E. y López, A. (2019). Actitudes de universitarios mexicanos hacia adultos mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1). pp. 1-9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860126022>
- Gates, Z. y Bazán, D. (2002). *Manual para la evaluación psicopedagógica*. Santiago de Chile. <https://www.researchgate.net/publication/299560353>
- Gómez, J.F. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22, pp. 203-219. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/25928/20784946>
- Gómez, J.F. y Díaz, C. (2020). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre estudiantes de pregrado y egresados profesionales. *Ediciones Complutense*, 84, pp. 97-111.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hogan, T. (2015). *Pruebas Psicológicas: una introducción práctica (edición 2)*. México: El Manual Moderno.
- López, K.M. (2021). *El filtro afectivo en el rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. (Tesis pregrado)*. Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/24710>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), pp. 497-498.
- Lorenzo Seva, U., & Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), pp. 88-91.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Plan Nacional de Inglés, julio 2014*. https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGL%C3%89S_2015_2025

- Montero, I., & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (5)1, pp. 115-127.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33701007>
- Morales, D. (2016). Validación de una escala para medir actitudes hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes activos. Tesis de pregrado de Psicología. Universidad Católica de Pereira, Colombia.
<http://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4096/1/DDMPSI32.pdf>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), pp. 7-16, 10.7334/psicothema2018.291
- Ortiz, V. y Galsserman, L. (2017). Los estudiantes universitarios ante el compromiso de aprender y certificar un idioma. *Educere*. 21(70).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656000018/html/index.html>
- Oviedo, H.C. & Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp. 572-580.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), pp. 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Santana, J. C., García, A., Ferret, C. y López, M.J. (2018). Diseño y validación de una escala para medir la actitud hacia el aprendizaje del inglés: un estudio empírico en estudiantes de posgrado. *Revista de Lenguas Modernas*, (28), pp. 325-342.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/34782>
- The jamovi project (2020). *Jamovi. (Version 1.2) [Computer Software]*.
<https://www.jamovi.org>

Actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios que favorecen u obstaculizan la educación inclusiva

Mónica Ceballos
Katerine Giraldo Alcaraz
Laura Peláez Upegui
Clara Gärtner Giraldo

Resumen

En esta investigación se describen las actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios que favorecen o se constituyen como barreras en el proceso de educación inclusiva. Para ello, desde un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, diseño transversal, no experimental y con un muestreo no probabilístico, se aplicó el cuestionario CUPAIN a 63 docentes de un programa específico en una universidad de la ciudad de Medellín. Los resultados más relevantes muestran que el 52 % de los participantes manifiestan falta de capacitación en materia de educación inclusiva, convirtiéndose en el principal obstáculo para atender a la diversidad. A nivel de prácticas facilitadoras para la inclusión se evidencia que la mayoría de los docentes promueven el análisis de casos y actividades para la toma de decisiones técnicas; sin embargo, la lección magistral como principal vía de transmisión de conocimiento sigue siendo la más usada (88%), lo cual evidencia la necesidad de actualizaciones metodológicas en las prácticas docentes. Se concluye que desarrollar una universidad para todas las personas implica enfatizar en las prácticas y actitud del profesorado universitario hacia la innovación, puesto que la inclusión debe tener como eje

central a la persona y el desarrollo de sus potencialidades, y, en este sentido, la labor docente es fundamental.

Palabras Clave: Actitudes docentes; Docentes; Educación inclusiva; Educación superior; Prácticas docentes.

Introducción

El propósito de esta investigación es describir, desde una mirada psicopedagógica, prácticas, actividades de aprendizaje y actitudes en los docentes que favorecen o se constituyen como barreras para la inclusión en la educación superior. Se presenta información detallada acerca del rol de los docentes en esta tendencia formativa, para establecer conclusiones relevantes que favorezcan mejores y más justos planteamientos institucionales.

La inclusión se presenta como un reto fundamental para el Estado y sus instituciones. Por esto, las investigaciones en este campo son un espacio de reflexión para sensibilizar y procurar la transformación en diversas áreas, de manera especial, dentro del campo de las actitudes y prácticas docentes, pues estas se constituyen como un pilar de la inclusión; al mismo tiempo, este estudio busca generar información relevante que permita consolidar procesos de transformación de políticas, prácticas y culturas encaminadas hacia la inclusión en contextos de educación superior, entendiendo la diversidad del alumnado.

En este sentido, esta investigación planteó la pregunta: ¿cuáles actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios favorecen u obstaculizan el proceso de educación inclusiva?

Desarrollo Conceptual

La educación inclusiva es un fenómeno social que ha sido objeto de múltiples transformaciones a lo largo de la historia, en la cual la

heterogeneidad se ha convertido en el elemento central y un factor positivo en el proceso de aprendizaje. Lograr una educación superior más inclusiva, requiere de una serie de cambios que hacen necesario, según Álvarez-Pérez y López (2015), “abarcar la totalidad de los ámbitos de la institución, desde los órganos directivos hasta el mismo entorno del aula” (p. 96), las normativas, políticas y acciones, la cultura e infraestructura institucional, los procesos evaluativos, las relaciones interpersonales en las cuales se encuentran los compañeros, padres y los docentes. Sin embargo, es necesario también profundizar en la figura del docente, debido a la importancia del rol que desempeña en el proceso de construcción de una educación superior más inclusiva, en la medida que adecúa su enseñanza a las demandas estudiantiles; debido a esto, sus metodologías, prácticas y actitudes deben ser innovadoras, creativas y transformadoras, que promuevan la solidaridad y cooperación, en lugar de la competencia y la homogeneidad (Messías *et al.*, 2013).

Desde esta perspectiva, se aborda la figura del docente en una universidad de Medellín, y en las metodologías que implementan para responder al reto que constituye la educación inclusiva. Para esto, fue necesario describir actitudes, metodologías y prácticas favorecedoras y obstaculizadoras de este proceso a partir de la revisión documental ubicada en el periodo 2010-2020, y de la aplicación del cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN).-

Metodología

Este estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, diseño transversal, no experimental y con un muestreo no probabilístico. Se caracterizó por la medición numérica y el análisis estadístico; el análisis de la información se complementa con la consulta a expertos en el tema de la inclusión en la educación superior. El universo poblacional fue una facultad de una universidad de Medellín conformada por 69 docentes activos, de los cuales se eligió un muestreo aleatorio simple que arrojó 63 docentes (la muestra

estudiada cumple con una heterogeneidad del 50 %, un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 99 %).

Instrumentos de Recolección de Información

Cuestionario sociodemográfico

Se tuvo en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, tipo de contrato de docencia, capacitación en educación inclusiva, modalidad de la capacitación, tipo de participación en las capacitaciones y formación en docencia universitaria. Con esta información se caracterizó la población objeto de estudio.

Cuestionario sobre Práctica Docente y Actitud del Profesorado Universitario hacia la Innovación (CUPAIN) (Santos Rego *et al.*, 2017)

Tiene tres escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Las variables del cuestionario son: Práctica docente (18 ítems), Compromiso social de la universidad (9 ítems) y Prácticas docentes innovadoras (11 ítems), para un total de 38 ítems.

Procedimiento

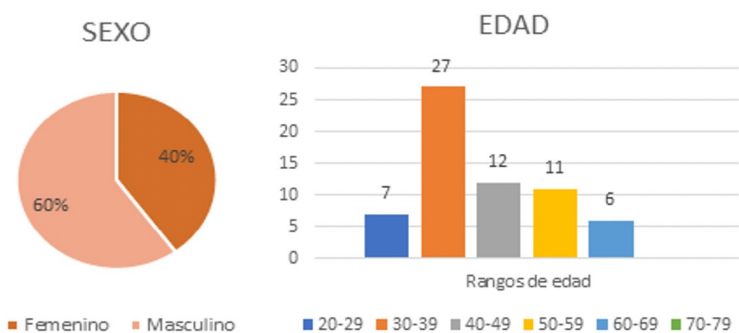
A la muestra seleccionada se le aplicó una encuesta sociodemográfica y el Cuestionario sobre Práctica Docente y Actitud del Profesorado Universitario hacia la Innovación (CUPAIN). El proceso de recolección de información se realizó de manera virtual teniendo en cuenta los lineamientos del Gobierno Nacional frente a la contingencia por el covid-19. Los cuestionarios fueron enviados a través de un enlace acompañado del consentimiento informado para garantizar

el cumplimiento de los requerimientos éticos. En conformidad con el artículo 11 de la resolución 8430 de 1993 este estudio se clasifica como investigación sin riesgo, considerando que no se realizó ninguna intervención o modificación intencional de variables biológicas, psicológicas o sociales de los sujetos participantes. Adicionalmente, se consideró importante la consulta a algunos expertos en educación inclusiva, facilitando así, el proceso de comprensión y análisis de los resultados.

Resultados

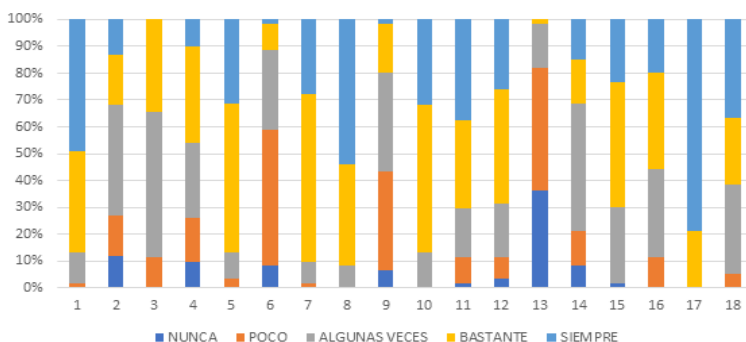
La encuesta sociodemográfica (Figura 1) mostró que de los 63 encuestados, 21 se encuentran vinculados a la universidad como docentes internos y 42 como docentes de cátedra. Adicionalmente, el 60 % de los encuestados son mujeres y el 40 % hombres, la mayoría de los participantes (27 docentes) están en el rango de 30-39 años.

Figura 1. Sexo y edad de los participantes del estudio.



Adicionalmente, esta encuesta permitió conocer que, si bien el 100 % de los participantes se han formado en docencia universitaria (independiente si la modalidad fue virtual o presencial), el 52 % de ellos no se encuentran capacitados en materia de educación inclusiva, lo cual denota la necesidad de recibir formación en este campo.

Figura 2. Resultados de la variable Práctica Docente.



Nota: Los números del 1 al 18 ubicados en el eje horizontal corresponden a los ítems de la variable.

Con respecto a la Práctica Docente (Figura 2), los resultados mostraron que el 86,9 % tienden a emplear el análisis de casos prácticos como apoyo para el aprendizaje de los alumnos, así como actividades que promueven la toma de decisiones técnicas (con un porcentaje del 68,8 %); también se halló que, si bien el 31,6 % de los encuestados suele invitar a otros profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo, el 26,7 % no lo hace o pocas veces emplean esta práctica.

En lo que se refiere al uso de la lección magistral como metodología fundamental, el cuestionario arrojó las respuestas “bastante”, con un porcentaje del 34,4 % y “algunas veces” con 54,1 %, posicionándolas como una práctica indispensable para el docente. Respecto a actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, entre otros), los resultados muestran que el 98,8 % de los docentes emplean esta práctica con frecuencia; lo mismo puede decirse sobre el uso del trabajo en equipo como estrategia didáctica, el cual cuenta con un respaldo del 70 % de los participantes.

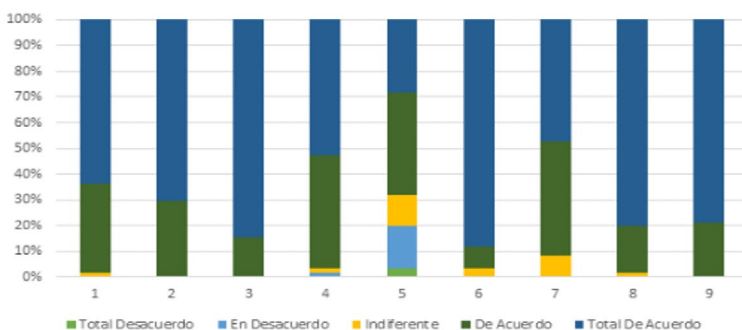
Cabe precisar que el manejo de tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado como práctica docente, adquirió gran importancia al ser empleada por el 55,8 % de los participantes, resultado coherente con la necesidad de articular la virtualidad a la práctica pedagógica en la situación de pandemia generada

por la covid-19; sin embargo, se puede resaltar que la adaptación de estas nuevas metodologías requiere capacitación y desarrollo de nuevas competencias en el manejo de aulas y plataformas digitales, cuestión que actualmente está en proceso de desarrollo.

En cuanto a la variable Compromiso social de la universidad (Figura 3) el cuestionario dio como resultado que la mayoría de los docentes se encuentran de acuerdo en que la universidad debe formar a sus alumnos en competencias de carácter cívico social, lo cual fue expresado con un porcentaje del 98%; el 100% de los docentes considera que la universidad debe preocuparse por la formación ética de sus estudiantes; el 97% manifiesta estar de acuerdo en que la universidad debe transmitir a los estudiantes los principios éticos propios de la profesión.

Los participantes consideran que la universidad debe procurar vías que hagan visibles su responsabilidad social, lo cual evidencia el compromiso social percibido por los docentes como una cualidad indispensable; en efecto, el 68,3% de los docentes están de acuerdo en que la participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria para los estudiantes, así como procurar el contacto con personas de otras culturas y colectivos sociales para enriquecer la formación de los estudiantes, aspecto en el cual el 98,3% de los docentes encuestados están de acuerdo.

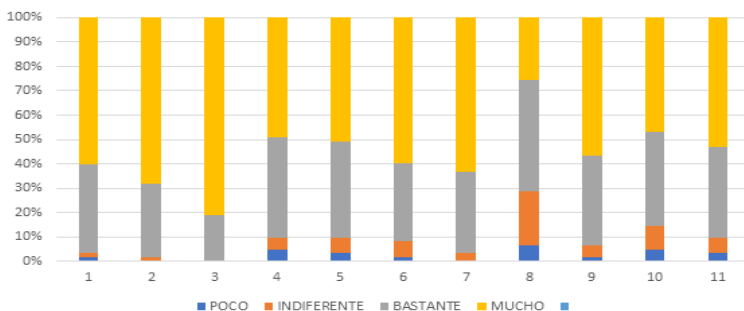
Figura 3. Resultados de la variable Compromiso Social de la Universidad.



Nota: Los números del 1 al 9 ubicados en el eje horizontal corresponden a los ítems de la variable. Fuente: elaboración propia.

La variable Actividades de aprendizaje (Figura 4), evalúa el grado de interés de los docentes por actividades de aprendizaje específicas. El 96,8 % de los docentes encuestados, manifestaron estar interesados (eligiendo opciones como “bastante” y “mucho”) en actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas; así mismo, el 98,5 % se inclina por actividades que promuevan la participación del alumnado, también se encontró un respaldo del 100 % de los participantes con respecto a las actividades que desarrollen la capacidad crítica de los alumnos. De modo que, a nivel general, los docentes encuestados parecen estar altamente interesados en aplicar metodologías diversas en sus clases, dado que los porcentajes son preponderantes teniendo en cuenta que las preguntas están orientadas hacia diferentes actividades como las que promueven la actualización metodológica 90,2%; el aprendizaje autónomo 90,5%; el aprendizaje permanente 96,8%; la comunicación en una lengua extranjera 71,4%; el trabajo interdisciplinar 93,6% ; y el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor 84,1 %.

Figura 4. Resultados de la variable Actividades de Aprendizaje.



Nota: Los números del 1 al 11 ubicados en el eje horizontal corresponden a los ítems de la variable.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permitieron identificar cómo el quehacer de los docentes incide en la educación inclusiva, mediante diversas prácticas que muestran el compromiso de los docentes con la institución y los estudiantes, permitiendo que se hable de educación inclusiva en el ámbito de la educación superior. Lo anterior es afirmado en el estudio de Niño *et al.* (2018) quienes proponen a los docentes como uno de los agentes principales en el logro de la educación inclusiva, puesto que pueden implementar prácticas en las que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar tanto en los procesos de enseñanza como en los de evaluación, para así demostrar sus capacidades con respecto a lo evaluado.

Estudios como el de Moriña *et al.* (2013), Loureiro *et al.* (2016), Rodríguez *et al.* (2017) valoran el uso de estrategias como los debates, los casos prácticos y los proyectos de investigación, las tutorías, la adaptación previa de los materiales y recursos que se van a utilizar durante el desarrollo del curso y la adaptación de las pruebas de evaluación (tiempo o recursos), como vías de transformación de la lección magistral, ampliando la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En contraste, se encontró que, si bien los docentes emplean estrategias prácticas y diversas, la lección magistral sigue siendo protagonista en el diseño curricular y en las prácticas docentes, lo cual acentúa la necesidad de formación en prácticas de enseñanza alternativas, puesto que los docentes relacionan el dominio teórico con la habilidad para la enseñanza, pero se hace evidente a partir de los estudios consultados que la didáctica es fundamental en la construcción del aprendizaje (Feo, 2010; Manrique y Gallego, 2013; Sales, 2006; Serna, 2010). En la práctica, este último factor coincide con lo planteado en el estudio de Montes y Suárez (2016) en el cual se evidencia la importancia de capacitar al docente desde el saber pedagógico para responder a los retos que implica la enseñanza en un entorno educativo diverso. Este aspecto invita a cuestionar la formación permanente de los docentes universitarios, puesto que estos participan en la planificación, modificación y desarrollo de los diferentes procesos educativos (Zárate *et al.*, 2017).

Es importante señalar, teniendo en cuenta lo expuesto por Balbás (1994, citado por Sales, 2006), que la formación del docente constituye un proceso continuo; esta tiene lugar durante el desarrollo de la carrera profesional. Por ende, la construcción y apertura de programas formativos y actualizados se hacen necesarios y urgentes para redefinir el rol del docente y elaborar funciones alrededor de la atención a la diversidad, puesto que investigaciones reportan lo que implica para el docente enfrentarse al reto de la diversidad sin haber recibido formación en ella.

Esta idea se ve reflejada en el estudio de González *et al.* (2019) a partir del cual se evidencia como principal barrera la falta de formación en atención a la diversidad, dado que los contenidos que se transmiten son reducidos solo a lo teórico, olvidando así la necesidad de profundizar en lo práctico o la dificultad de realizar adaptaciones según las características del alumnado.

Estudios como el de Álvarez y López (2015), insisten en la necesidad de que el docente adopte una actitud abierta a la innovación y la inclusión, en la que se contemplen alternativas para el acompañamiento adecuado a los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, y así se permita su participación en igualdad de condiciones al resto del alumnado. Estos autores, sumados a otros como, López (2012), Schmelkes (2005) y Vigo *et al.* (2010), afirman que tener estudiantes con condiciones diversas en el aula es una oportunidad para innovar las prácticas docentes y encontrar nuevas estrategias de actuación a través de un trabajo interdisciplinario en colaboración con otros.

Con Gallego Echeverri y González (2014) se reafirma la importancia de hacer transformaciones en el componente actitudinal docente dado que puede generar efectos tales como la exclusión y la deserción al existir docentes que muestran actitudes de rechazo, indiferencia o desesperanza hacia los estudiantes por creer que estos no alcanzarán los logros educativos.

Los resultados del presente estudio son un reflejo del valor que representa la actitud docente, ya que demuestran una actitud abierta y dispuesta a emplear metodologías alternativas caracterizadas por el aprendizaje significativo, la promoción del aprendizaje autónomo, el trabajo interdisciplinario, el liderazgo, entre otras. Lo anterior supone la participación de diferentes instancias institucionales; en este sentido, es necesario articular acciones con servicios como bienestar univer-

sitario, permanencia, acompañamiento integral y otras agencias que puedan ampliar la atención y el acompañamiento educativo para los estudiantes.

La necesidad de transformación e innovación de prácticas y actitudes docentes para una educación inclusiva, no representa un fenómeno aislado del accionar institucional, dado que una universidad pensada como organización educativa inclusiva es aquella que ve la inclusión como un proyecto global que va a afectar a la totalidad de la comunidad educativa y, por lo tanto, acoge y valoriza la diversidad de sus estudiantes a través de la promoción de acciones en pro de la permanencia y el egreso exitoso. Para esto, Gairín y Suárez (2016) proponen tres puntos a partir de los cuales la universidad puede construirse como institución inclusiva. Estos son: comprender que “acceso” no es igual a inclusión y, a su vez, que inclusión implica participación; también, ampliar el análisis y las áreas de atención a la diversidad, lo cual implica no solo implementar programas de inclusión, sino también, evaluarlos e institucionalizarlos a partir de un mayor conocimiento de la comunidad estudiantil y la visibilización de los colectivos vulnerables; y, por último, incluir a todos los actores en el proceso de construcción y toma de decisiones. Estos actores son estudiantes, docentes, administrativos y directivos.

Conclusión

Las disposiciones legales a escala nacional e internacional trazan un camino para construir instituciones cada vez más inclusivas en todos los niveles de formación; en este sentido, la capacitación continua al docente se constituye en un ámbito prioritario para la educación inclusiva.

En el proceso de transformación educativa es fundamental crear un contexto universitario acogedor y estimulante, donde todos los miembros sean valorados y se construya una comunidad educativa con valores inclusivos. A este respecto, las interacciones propuestas por el docente favorecen la creación de culturas inclusivas.

Desarrollar una universidad para todas las personas implica enfatizar en las prácticas docentes y actitud del profesorado uni-

versitario hacia la innovación, puesto que la inclusión debe tener como eje central a la persona y el desarrollo de sus potencialidades; esto logra que el docente sea un líder en los procesos de inclusión en la universidad. Esta investigación podría contribuir a sustentar la necesidad de un cambio realmente inclusivo en la universidad.

Referencias

- Alvarez-Pérez, P., & López Aguilar, D. (06 de 08 de 2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), pp. 193-208.
<https://doi.org/10.52994/edu.2015.18.2.1>
- Amaro Amaro, M. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 51-66.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407>
- Feo Mora, R. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas* (16), pp. 221-236.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342741>
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), pp. 82-99.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Gairín Sallán, J., & Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Revista Sinéctica* (46), p. 15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455009/html/index.html>
- Gallego Echeverry, M. P., & González Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones*, 14(23), pp. 154-165.
<https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- González Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), pp. 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9553>

- López Melero, M. (08 de 2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado RIFOP*, 26(2), pp. 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación* (363), pp. 256-281. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Loureiro, S., Míguez, M., & Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opciones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), p. 13. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>
- Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), pp. 101-108. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Messías, V., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (10 de 08 de 2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), pp. 25-42. Obtenido de Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y la convivencia en la educación infantil en Castilla- La Mancha: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268402>
- Montes, A. D., & Suárez, C. I. (2016). La formación docente uiversitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 18(3), pp. 51-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5732960>
- Moriña Diez, A., López Gaviria, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), p. 423. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Niño Vega, J. A., Morán Borbo, R. A., & Fernández Morales, F. H. (2018). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@ - Serie Sociales y Humanas*, 1(2), p. 21. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78/77>
- Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.muli
- Peláez Upegui, L. (2018). Estado de la cuestión sobre educación inclusiva: una revisión documental entre el 2008 y el 2018. Barcelona, España.

- Rodríguez Gallego, M. R., López Martínez, A., & Martín Herrera, I. (01 de 2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Revista de Medios y Educación* (50), pp. 77-93. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i50.05>
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 201-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311010>
- Santos Rego, M. A., Jover Olmeda, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., & Vázquez Verdera, V. &. (2017). Diseño y validación d eun cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitari hacia la innovación (CUPAIN). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=38401
- Schmelkes, S. (2005). Educar en y para la diversidad. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 37(2), pp. 38-55. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25921>
- Serna, R. (2010). El método didáctico. *Educación física y deporte*, 7(1-2), pp. 42-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4679>
- Vigo Arrazola, B., Soriano Bozalongo, J., & Julve Moreno, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado RIFOP*, 69(24.3), pp. 147-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361196>
- Zárate Rueda, R., Díaz-Orozco, S., & Ortíz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), pp. 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

Aportes psicopedagógicos para la inclusión a la vida universitaria de estudiantes con autismo. Un estudio de caso en una universidad privada de Medellín¹

Natalie Lopera Ruiz
Cruz Elena Vergara

Resumen

El presente artículo se deriva de la investigación titulada Inclusión Universitaria de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista². La investigación tuvo como propósito describir factores psicopedagógicos que faciliten el proceso de inclusión universitaria para estudiantes con este trastorno. Se identificaron en los relatos de los estudiantes entrevistados algunas características subjetivas acerca de su tránsito por la educación superior, lo que permitió plantear algunas reflexiones psicopedagógicas para tener en cuenta en el proceso de inclusión de estos estudiantes en educación superior. La metodología usada se inscribe en el paradigma cualitativo, asociado a la tipología de estudio de caso descriptivo; para el análisis de la información y el ordena-

- 1 El artículo se adscribe a la línea psicología educativa y contextos de desarrollo del Grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO, del programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín. Con el proyecto: El Desempeño Académico de Estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. 793B-06/17-32
- 2 Trabajo de grado en el marco de la Maestría en Psicopedagogía; Universidad Pontificia Bolivariana, (2020).

miento de los datos se hizo uso de matrices de categorización, dando lugar a categorías emergentes. Entre los hallazgos principales sobresale la tendencia a reservar la existencia del diagnóstico por parte de los estudiantes y sus familias. Por el contrario, para los docentes, saber del diagnóstico de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, se convierte en una necesidad prioritaria para su ejercicio pedagógico. Entre las conclusiones más relevantes se tiene que, la inclusión de sujetos con el trastorno, exige en la universidad realizar ajustes pedagógicos como el de flexibilización curricular; al respecto se concluye que en este nivel educativo los ajustes curriculares se hacen en metodología y evaluación, no en contenidos ni competencias.

Palabras claves: Psicopedagogía; Autismo; TEA; Docentes; Educación superior inclusiva.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido un fenómeno complejo de abordar, del cual se ha discutido a lo largo de la historia, desde las primeras aproximaciones dadas por Kanner en 1943 y Asperger en 1944, hasta las nuevas concepciones planteadas por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su última versión DSM-V (APA, 2014).

En el DSM-V (APA, 2014), los trastornos del espectro autista se ubican dentro de los trastornos del neurodesarrollo, estos se caracterizan por presentar un grupo de afecciones que se ponen de manifiesto durante el período de desarrollo en edades tempranas y producen impedimentos en el funcionamiento personal, social, académico y ocupacional de las personas. A partir del DSM-V, los niveles de gravedad del trastorno se ubican en grados; grado tres cuando necesita ayuda muy notable, grado dos cuando necesita ayuda notable y, grado uno, si simplemente necesita ayuda.

En el abordaje de este fenómeno, el psicoanálisis, y algunos psicoanalistas principalmente de orientación Lacaniana, como Maleval (2011), insisten en dar la palabra al sujeto autista, sugieren privilegiar su saber al saber de la ciencia, en tanto la ciencia unifica y el psicoanálisis singulariza.

En este sentido, Maleval (2011), en el texto “El autista y su voz”, señala que:

Muchos autistas piden hoy lo que Kanner, a pesar de su genio descriptivo, no supo hacer: que los escuchen y que no se conformen con estudiar su comportamiento. Quieren que se reconozca que son seres inteligentes, que el pronóstico del autismo no impide la esperanza, que ellos se encuentran mejor situados que nadie para hablar de su funcionamiento. (p. 13)

Los autistas construyen su propio simbolismo, lo que conduce a la imposibilidad de hacer uso social del lenguaje. Dice Maleval (2012) que “el autista ha construido una lengua privada, tal como la de todos los sujetos hablantes, la diferencia con estos radica en el modo de interpretarla” (p. 221). Esta característica no se relaciona con un déficit cognitivo sino con la dificultad de descifrar el sentido de las palabras en contexto.

Williams (citada por Maleval, 2012) dice que “el mejor abordaje sería el de no sacrificar la individualidad y la libertad del niño a la idea que se hacen de la respetabilidad y de sus propios valores los padres, los profesores y sus consejeros” (Maleval, 2012, p. 9). Al psicoanálisis le interesa el sujeto, no la conducta; el psicoanálisis privilegia la singularidad del sujeto, no la universalización de la ciencia; privilegia la palabra, no la conducta. De esta manera la investigación privilegió la palabra de los estudiantes con TEA, en la Universidad.

Entre los antecedentes, se encontraron testimonios de algunos sujetos autistas que han sido referenciados por autores o que en sus propias palabras, nos enseñaron su sentir; por ejemplo Birger (2017), dice que “Lo que sucede en la vida de un autista apenas puede ser captado por nuestros esquemas mentales. Nuestro pensar está sometido desde la primera infancia a un proceso de evolución y adaptación que los autistas no pueden llevar a cabo. Las causas son, hasta el día de hoy, desconocidas” (p. 38).

En los lineamientos de la política de inclusión en educación superior del Ministerio de Educación Nacional ([MEN], 2013), la educación inclusiva es definida como “la capacidad de potenciar y valorar la diversidad; entendiendo y protegiendo las particularidades; promoviendo de esta manera el respeto a ser diferente y garantizando la participación de todos en los procesos educativos” (p. 4). Se espera que la educación pueda aportar en la construcción de la subjetividad en los estudiantes, respetando e incluyendo las diferencias.

El artículo 28 de la Ley 30 de 1992 por el cual se organizó el servicio público de la Educación Superior, señala que las universidades tienen autonomía para:

Modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; otorgar los títulos correspondientes; seleccionar a sus profesores; admitir a sus alumnos; adoptar sus correspondientes regímenes; y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. (p. 1)

Lo anterior se logra con la interacción de todos los actores encargados del proceso educativo (estudiante, docente, familia, directivos), quienes son los responsables de velar por la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en la educación básica y media, sino también en la universidad.

El MEN (2013), en los lineamientos para la política de inclusión en educación superior sostiene que:

La inclusión no puede ser solamente vista como la provisión de infraestructura y de equipamiento para que aquellos estudiantes categorizados con necesidades especiales accedan a la educación. Específicamente en la educación superior, su rol como política pública implica preguntarse sobre si los esquemas de organización del currículo que principalmente se basan en una sumatoria de asignaturas cargadas de contenidos, sufren de desconexión con temas y contextos que guardan significación para una formación relevante y sustentable. Implica también cuestionar una práctica docente que se basa en metodologías frontales de enseñanza, en transmitir conocimiento e información y que está muchas veces alejada/distante frente a las expectativas y necesidades de la sociedad, y alejada de las culturas y los mundos de los jóvenes. (p. 114-115)

Los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural (2020) definen la educación inclusiva como una estrategia central para lograr la inclusión social, que va más allá del

concepto tradicional asociado a exclusión y permite pensar un modelo educativo abierto y generoso, que atiende la diversidad como una característica inherente del ser humano y la vida, en todos los miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, el MEN (2017), en el decreto 1421 de 2017, señala que a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), se les debe garantizar el acceso, la permanencia y la graduación, y para ello, se debe implementar en los casos que así lo requieran ajustes razonables. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

La llegada a la universidad de personas con autismo es una realidad y cada vez se conocen más detalles de sus necesidades educativas, derivadas muchas veces de su condición diagnóstica; no obstante, estas dificultades, si bien se agudizan en estudiantes con autismo, no son ajenas al resto de universitarios (neurotípicos, no autistas).

En esta misma vía, Vergara (2018) afirma que:

el trabajo en equipo no termina en la infancia, si la institución educativa acoge a muchachos con autismo en sus aulas, tiene la responsabilidad de acompañarlo, por lo tanto, el trabajo interdisciplinario deberá ser una directriz permanente en la universidad también, o en los institutos de preparación para la vida laboral. (p. 304)

La inclusión de estudiantes con autismo en educación superior exige acciones precisas en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas, siendo la psicopedagogía una disciplina que permite dar respuesta a la diversidad y con ello crear ambientes educativos inclusivos. Müller (2008), afirma que en la psicopedagogía encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad de los seres humanos en cuanto a su relación con su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural. La psicopedagogía es un campo interdisciplinar complejo y múltiple.

La psicopedagogía ha sido señalada como una disciplina con límites difusos entre la pedagogía y la psicología, entre lo social y lo humano. Es por esta razón que ha ido construyendo su objeto de

estudio en constante diálogo con otros campos disciplinares, que aportan a la comprensión del ser humano en situación de aprendizaje.

La psicopedagogía ofrece vías de comprensión e intervención para acoger a estudiantes con condiciones diversas en procesos de inclusión escolar, tanto en Educación Inicial como en Educación Superior; así lo señalan Luque y Rodríguez (2005), cuando afirman que por medio de estrategias y programas psicopedagógicos se logra “Garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración de los estudiantes universitarios con alguna discapacidad en la vida académica universitaria, además de promover la sensibilización y la concienciación del resto de miembros de la comunidad universitaria” (p. 219). Reconocer sus estilos y tiempos de aprendizaje, proponer rutinas como estrategia para facilitar la planeación de horarios académicos y de actividades que facilite recordar tareas y organizar el tiempo para cumplir con las responsabilidades que adquieren al hacer parte de un programa universitario.

Así mismo, la psicopedagogía acoge al docente como actor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TEA; acompañándolo y orientándolo en el desarrollo de estrategias metodológicas para atender la diversidad. Rojas *et al.* (2017) enfatizan en la formación del docente desde “una concepción psicopedagógica que propicie la preparación necesaria para la gestión del proceso educativo y la orientación en función de las necesidades, en sus esferas de actuación: la institución, la familia y la comunidad” (p. 45).

Es importante indicar que la investigación se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo perciben los procesos de inclusión en la universidad los estudiantes con TEA, su familia y docentes?, ¿cuáles factores psicopedagógicos favorecen el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en su experiencia en educación superior?

El objetivo general fue describir, a partir de un estudio de caso, los elementos psicopedagógicos que pueden facilitar el proceso de inclusión universitaria para estudiantes con TEA; para ello, se contó con los siguientes objetivos específicos: identificar en los relatos de los estudiantes con TEA algunas características subjetivas acerca de su tránsito por la educación superior; develar, a partir de las experiencias de docentes universitarios que han tenido en sus aulas de clase estudiantes con TEA, elementos psicopedagógicos que faciliten la inclusión de estos jóvenes; y, por último, plantear algunas reflexiones psicopedagógicas que articulen familia y universidad en el proceso de inclusión de los estudiantes con TEA en educación superior.

Metodología

La investigación, se realizó bajo el modelo cualitativo definido por Galeano (2004) como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16).

El tipo de investigación elegido fue el estudio de caso, caso intrínseco. Stake (1998) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11); denominado así porque le interesa conocer algo en particular que en sí es relevante, o bien, porque existe una necesidad expresa de llevar a cabo el estudio.

La elección de la población se realizó de manera intencionada, de la siguiente manera; dos estudiantes universitarios con TEA de diferentes programas; dos mamás de estudiantes universitarios con autismo; dos profesionales externos (psicólogo, educador); y se contó con la colaboración de seis docentes universitarios que hicieron parte de un grupo focal.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. En la entrevista semiestructurada primó la voz de los participantes, en tanto esta permite “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.” (Kvale, 1996, citado en Martínez, 2006, p.140). Y el grupo focal, entendido como “técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” [...], y que tiene como objetivo principal “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes.” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52).

La sistematización, análisis e interpretación de la información se realizó a partir de una matriz de categorías; tanto las entrevistas como el grupo focal fueron grabadas, previa autorización de los participantes, y luego transcritas, y ubicadas en la plantilla de sistematización, haciendo asignación manual de categorías; la matriz permitió sistematizar, clasificar y visualizar las categorías principales y emergentes coincidentes en los relatos, que luego permitieron el análisis y la discusión de los resultados.

Tanto en el grupo focal como en las entrevistas que se hicieron a los dos jóvenes que participaron, a las madres y a los profesionales de apoyo, se diseñaron preguntas en unos ejes unificadores, es decir, se indagó por lo mismo, de tal manera que fuera posible comparar la información. Estos ejes temáticos con las respectivas preguntas se evaluaron previamente por dos expertos en investigación cualitativa, quienes dieron sus recomendaciones y sugerencias.

Los ejes que orientaron la recolección de la información se nominaron del siguiente modo: Experiencias escolares previas a la universidad; Tránsito del colegio a la Universidad; La familia en los procesos escolares; y Experiencia de ingreso y permanencia en la universidad, todos en el marco de la inclusión universitaria de estudiantes con TEA.

Al interior de los ejes temáticos las preguntas se plantearon abiertas y articuladas entre sí (tabla 1, tabla 2 y tabla 3).

Tabla 1. Algunas preguntas orientadoras en las entrevistas dirigidas a los jóvenes autistas.

Eje: experiencias escolares previas	Eje: Familia y procesos de inclusión	Eje: Experiencias de ingreso y permanencia en la Universidad
¿Cómo ha sido su experiencia escolar?, ¿qué podría contarnos de su proceso escolar en el colegio o en básica primaria?	En la experiencia escolar, y también social, ¿de qué manera su familia ha participado?	¿Cómo fue el proceso para elegir carrera, elegir universidad?
En la educación básica, ¿qué tipo de ayudas recibió y qué de esas ayudas considera deberían mantenerse en la universidad?	En la universidad, ¿de qué manera la familia participa en su proceso educativo?	¿Cómo fue su proceso de admisión, matrícula e inicio de semestre? Cuéntenos, por favor, alguna experiencia significativa.
¿Cómo fue su relación con docentes y con los compañeros de escuela?	¿Qué sugerencia podría hacer a la institución relacionada con la participación de los padres de estudiantes autistas?	En el proceso de su carrera, ¿qué obstáculos ha tenido y cómo los ha resuelto? En la Universidad, ¿cómo ha sido su relación con los compañeros y con los docentes?

Tabla 2. Algunas preguntas orientadoras en las entrevistas a profesionales externos.

Eje: Sobre el tránsito del colegio a la universidad	Eje: La familia en los procesos de inclusión	Eje: Experiencias de ingreso y permanencia en la Universidad
¿De qué manera se acompaña el tránsito del colegio a la universidad de los jóvenes autistas?	¿De qué manera las familias se vinculan en el proceso de inclusión de los pacientes que usted atiende? ¿Qué posición tiene usted sobre la relación familia, Universidad e inclusión de chicos con autismo?	Según lo que usted observa en estos pacientes, ¿qué es lo más complejo para ellos al momento de ingresar y de transitar por la carrera y la Universidad?

Tabla 3. Algunas preguntas orientadoras en el grupo focal con docentes (previamente se convocaron a participar a docentes que tuvieran experiencia con estudiantes autistas en sus clases).

Eje: Encuentro pedagógico con estudiantes autistas en la universidad	Eje: La familia en los procesos de inclusión	Eje: Vida académica y social de los estudiantes autistas
Teniendo en cuenta que ustedes han tenido estudiantes con autismo, cuéntenos sobre las principales dificultades que se presentan en este proceso de inclusión en la universidad.	¿Qué opinión tienen sobre la participación de la familia, de los padres, de estudiantes autistas en el proceso de inclusión en la universidad?	¿Cuáles creen que son los obstáculos sociales y académicos a los que se enfrentan estos estudiantes en su vida universitaria?

A los profesionales de bienestar institucional, específicamente a los psicólogos internos, se les indagó por los mismos ejes y las preguntas fueron similares a las anteriores. Hubo una especialmente explorada y fue en torno a las políticas de inclusión para estudiantes con barreras para el aprendizaje, específicamente, por las políticas de inclusión para estudiantes con discapacidad y autismo. Así mismo se indagó por los procesos de acompañamiento directo a los estudiantes autistas y a los docentes, acompañamiento en materia de capacitación y asesorías.

Así mismo, las entrevistas a cada una de las madres, abarcaron los ejes temáticos ya descritos, intencionando las preguntas a su experiencia familiar, con preguntas sobre las dificultades que observa

en el proceso de inclusión de su hijo en la universidad; aspectos que considera determinantes en el proceso de inclusión de jóvenes autistas en la universidad; los apoyos tenidos en la educación básicas y los que considera útiles o no en la universidad.

En cuanto al procesamiento y análisis de la información, se hizo el análisis del contenido de las respuestas de manera artesanal, es decir, la experticia de los investigadores permitió que se hiciera una triangulación con apoyo de recursos digitales; se identificaron contenidos que responden a los objetivos de la investigación y se describieron en las unidades de análisis, los componentes que dan cuenta de categorías emergentes. Las unidades de análisis muestran la recurrencia de las respuestas de los entrevistados, tanto en las entrevistas individuales como en el grupo focal. De esta manera, al interior de las unidades, fue posible identificar las categorías resultantes, lo que facilitó el análisis de la información. Se usaron cuadros categoriales para agrupar los contenidos que indicaban pertenencia a una categoría; como ejemplo observe la tabla 4.

Las consideraciones éticas de esta investigación fueron formuladas según el artículo 11 de la resolución 8430 de 1993. De acuerdo con lo estipulado, se encuentra clasificada como investigación sin riesgo. Atendiendo la responsabilidad ética de este libro y respetando el anonimato de los entrevistados, en este capítulo se indican con comillas las citas que son producto de entrevistas en cada uno de los capítulos, para no se exponer los nombres de los entrevistados.

Resultados

Una vez ordenada y analizada la información obtenida en los ejercicios de recolección de datos, se identificaron las siguientes categorías. La primera de ellas es el docente universitario y la inclusión de estudiantes con TEA. Esta categoría devela la necesidad de incluir al docente en los procesos de inclusión, en este caso, ellos insisten en la necesidad de ser capacitados en TEA. Para los docentes, el diagnóstico debe ser orientador; saber de este puede facilitar su labor en el acompañamiento pedagógico.

Tabla 4. Cuadro categorial.

Unidad de análisis	Categoría	Atributo subjetivo	Categoría emergente (meme analítico)
"Cuando uno habla a veces hay el riesgo como de cruzar la línea de ayudar a simplemente me está regalando la materia, no sé. Admito que en términos... yo tiendo a no hablar de mi asperger con profesores, a menos de que ellos se den cuenta primero".	Diagnóstico	Miedo a decir el Diagnóstico. Sienten temor a que les regalen las notas. Desconocimiento de los docentes sobre lo que implica el TEA.	
"Yo tiendo a no hablar sobre eso a menos que simplemente me está dando dificultad la materia y que creo que debería hablar con el profesor algo sobre eso, pero normalmente yo no hablo sobre mi autismo ni con profesores ni compañeros".	Diagnóstico	Rendimiento académico. No le gusta hablar sobre su diagnóstico.	Diagnóstico y ajustes curriculares Rendimiento académico y diagnóstico de autismo.
"Yo creo que es algo que me benefició, haber hablado sobre eso, decir de mi diagnóstico, creo que fue prudente de mi parte, sí, pero eso es como algo muy subjetivo diría yo, puede que los profesores no tengan mucha experiencia sobre el tema y todo eso, hay muchos factores que pueden cambiar el resultado".	Diagnóstico	Hablar del diagnóstico ayuda en el proceso. Desconocimiento del autismo por parte del docente.	El saber sobre autismo y el saber del docente.
"Hay profes muy observadores y se dan cuenta que algo pasa y se le acercan a uno y entonces uno a veces puede contar; pero la mayoría solo llegan y dan la clase y ya".	El docente y el Diagnóstico	Contar o no contar. El maestro se da cuenta .	
"No se pueden hacer ajustes ni adecuaciones curriculares como tal porque estamos preparando a unos profesionales".	Flexibilidad curricular	Resistencia del docente. Desconocimiento Barreras.	
"En la parte de metodología, cómo lo pueden evaluar, por ejemplo, denle más tiempo o asígnenle un par tutor que lo ayude y que lo monitoree a que él siga pues como sus actividades, pero nunca hacer ajustes en la parte de contenidos...".	Flexibilidad curricular	Posibilitar ajustes metodológicos y evaluativos.	Estrategias curriculares (estrategias psicopedagógicas).

La segunda categoría hace referencia a los elementos psicopedagógicos para la inclusión universitaria de estudiantes con TEA. En esta categoría emerge nuevamente la pregunta por el lugar del diagnóstico en el proceso de inclusión, de tal manera que a partir de los aportes recibidos de los profesionales que acompañan cotidianamente estudiantes con TEA, tanto en educación básica como superior, se retoma el análisis de este interrogante y se articula a factores facilitadores u obstaculizadores para el proceso.

La última categoría encontrada fue la de retos y realidades de la inclusión universitaria de estudiantes TEA. Esta categoría recopila interrogantes y plantea algunas salidas para la inclusión de estudiantes con TEA, a la vez que señala la importancia de dar la voz a quienes saben más de autismo, incluso más que la ciencia y la escuela, es decir, los estudiantes; solo escuchando a los estudiantes con TEA se puede inferir un posible camino para su inclusión, un camino para cada uno.

En la categoría el docente universitario y la inclusión de estudiantes con TEA, se ubican los hallazgos relacionados con el papel del docente en la inclusión de estudiantes con TEA en la universidad. Los hallazgos conducen reiterativamente al lugar del diagnóstico en la relación pedagógica; en este punto se mantiene la pregunta por si es necesario o no, dar a conocer el diagnóstico. Sobre esto, una madre dice: “Yo pienso que es importante que el docente sepa el diagnóstico, pero que sea como eso muy secreto, porque a mi hijo y a la mayoría de ellos no les gusta”.

En los docentes emerge con insistencia un pedido a ser capacitados; para ellos el diagnóstico, junto con estrategias de abordaje, son necesidades que la Universidad debe cubrir, pues, según sus relatos, no son expertos en estos temas y frente al desconocimiento queda a veces la negación o la impotencia, pero también están aquellos docentes en los que emerge el deseo de saber para poder acompañar a sus estudiantes. Como quien afirmó: “Ni idea, jamás había escuchado hablar de autismo, y menos del TEA, fue en un taller que hicieron en bienestar hace como dos años, que empecé a pensar como en una estudiante que tenía en clase, muy rara, yo no sé si tiene diagnóstico, pero es como así”.

Algunos docentes dicen que el diagnóstico como tal, a ellos no les sirve, que lo que necesitan son estrategias para el aula. Se evidencian opiniones diversas sobre los apoyos de los docentes hacia los

estudiantes con TEA, dejando claras las falencias que existen en los docentes en materia de ajustes metodológicos y evaluativos. Así lo afirman: “No nos preparan ni psicológicamente, ni somos médicos, ni somos un montón de cosas, y nos están poniendo unas responsabilidades que uno dice yo qué hago con esto”.

Para los docentes, el saber científico y pedagógico es un principio para la inclusión. Piden que se les enseñe sobre el TEA y sobre otras condiciones que presentan los estudiantes; se quejan de no saber lo suficiente de pedagogía o psicología, resulta llamativo que no encuentren en su saber específico ni en su experiencia docente cómo acompañar a estos estudiantes en su tránsito por el aula.

En la categoría elementos psicopedagógicos para inclusión universitaria de estudiantes con TEA, se ubican posibles recursos psicopedagógicos que los estudiantes, docentes, familia y expertos consideran viables al momento de recibir en la universidad a estudiantes con TEA. En esta categoría es necesario tener presente que la psicopedagogía se ocupa de articular procesos tanto de orden psicológico como pedagógico, y es precisamente dicha articulación la que va a posibilitar la inclusión. En esta categoría se incluyen síntomas que se presentan en estos estudiantes y se convierten en factores de riesgo para su estabilidad emocional y académica. En algunos estudiantes con TEA, se presentan síntomas que son motivo de alerta para su salud mental, similares a los de otros estudiantes universitarios; tal vez, la diferencia está en los recursos simbólicos que los otros pueden tener y la precariedad en los estudiantes con autismo para relativizar sus dificultades, o para pedir ayuda. Sobre la manera como algunos responden a las dificultades académicas o relacionales en la universidad, una madre dice: “Él se deprime mucho cuando le va mal académicamente, él inclusive en una época que perdió una materia, pensó en suicidarse”.

Otra madre dice sobre la relación con los pares, y la soledad que a veces ve en su hijo: “Él se mantiene como tan solo habiendo tanta gente en la universidad, tanto chico, tanta chica, pues que él no haya como entablado amistades, pero a la vez digo yo bueno, así es, eso viene de ahí pues, del asperger y eso me preocupa”.

Se identifica en los distintos relatos que, si bien los síntomas que aquejan a estos jóvenes se agudizan por su diagnóstico, no distan de la queja de otros estudiantes universitarios, así los sostiene una de las psicólogas externas: “Ellos casi no vienen, pero cuando se acercan lo

hacen por lo mismo que el resto: por bajo rendimiento académico, por angustia, depresión, etc.”.

En los estudiantes entrevistados hay rezago académico en ciertas materias; pueden, por ejemplo, como decía un chico “deber cursos de segundo o tercer semestre y estar en séptimo”, esto es frecuente también en otros estudiantes, pero en la población con TEA es más difícil hacer acompañamiento porque pocos se acercan a pedir ayuda. Un estudiante TEA sugiere que al inicio de los cursos los docentes se tomen el tiempo para escuchar las respuestas de los estudiantes a sus preguntas, dice: “Se debe tener en cuenta es al principio cuando los profesores piden el nombre y el semestre como prestar atención en qué semestre uno va así con relación con la materia, a mí me pasó estando en séptimo y debía materias del tercero, una”.

Con los relatos se puede concluir que hablar del diagnóstico con sus docentes es un recurso posible para orientar el proceso, pero se teme ser excluido, no aceptado. Algunos estudiantes manifestaron que no querían que les “regalaran las materias” como en el colegio. En cuanto a la metodología y la evaluación, la experiencia es singular para cada estudiante. La evaluación y las estrategias metodológicas en las clases universitarias, al parecer son difíciles de flexibilizar, pero en los testimonios de los profesionales de apoyo se evidencia que es necesario hacerlo:

En la parte de metodología, cómo lo pueden evaluar, por ejemplo, denle más tiempo o asígnenle un par tutor que lo ayude y que lo monitoree a que él siga pues como sus actividades, pero nunca hacer ajustes en la parte de contenidos...

O bien, cuando aseguran: “Socializar con los docentes quién es el muchacho, cuáles apoyos requiere”.

Sobre la flexibilización curricular en la universidad, los expertos sostienen: “No se pueden hacer ajustes ni adecuaciones curriculares como tal porque estamos preparando a unos profesionales”, o bien: “En educación superior no se puede hacer negociaciones curriculares, son más metodológicas, en los colegios eso sí se puede negociar”.

Los profesionales expertos indican que a los docentes hay que capacitarlos y enseñarles que sí se pueden hacer ajustes, no para regalar los cursos, sino para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Discusión

Los protagonistas en esta investigación fueron ellos, los estudiantes con autismo, ellos con su experiencia nos mostraron posibles elementos psicopedagógicos para tener en cuenta en procesos de inclusión en Educación Superior. Dice Maleval (2011) que “los autistas son sujetos a los que hay que tomarse en serio, saben que son inteligentes y piden ser tratados con consideración” (p. 170), y en esta investigación, los estudiantes con autismo hablaron en serio, dieron su palabra y nos permitieron entrar en su mundo, un mundo que, según ellos, hasta hoy había sido ajeno para el contexto universitario en el que están inscritos.

Los resultados de la investigación conducen a reflexionar sobre el lugar del diagnóstico en los procesos de inclusión de estudiantes universitarios con TEA. En la Universidad la pregunta por el diagnóstico ya no se orienta hacia obtener un saber médico que declare la causa del comportamiento de estos sujetos, como ocurre en la niñez; ahora la pregunta es con relación a si decir o callar su diagnóstico de autismo. La pregunta por decir o no el diagnóstico, conllevó a revisar en la literatura experiencias autobiográficas, encontrando elementos como el testimonio de Grald, citada por Soler (2018):

Recibí el diagnóstico de síndrome de Asperger muy tarde, a la edad de 30 años [...] recibir el diagnóstico fue importante [...] porque tuve un sentimiento de reconocimiento y alivio, lo que supuso que hasta ese momento me había creído todas las cosas que la gente me decía cuando era pequeña (que era una niña difícil, obstinada y vaga...) en la actualidad puedo decir que soy una profesional así como una persona que tiene un diagnóstico [...] además de ser una persona con trastorno del espectro autista soy una mujer profesional. (p. 65)

Conocer el diagnóstico aporta un saber, que usualmente pacifica al sujeto; cuando son niños el diagnóstico aclara y orienta la intervención escolar y familiar. En la vida adulta el diagnóstico, según los relatos de los entrevistados, puede obstaculizar la relación con el otro; en la adultez, en muchos casos no hay síntomas visibles, entonces ellos (padres y estudiantes) piensan que no hay que dar explicaciones, aunque con frecuencia les dicen “raros, son estudiantes raros”, dicen los docentes.

Uno de los jóvenes entrevistados afirma que prefiere “[...] decir que tiene esquizofrenia a decir que es autista, porque la gente a los autistas se le burla, en cambio al loco le tienen miedo, lo dejan quieto”. Esta anotación sugiere que sobre autismo se conoce muy poco en el medio universitario, y que posiblemente sigue habiendo un estigma social importante sobre las enfermedades mentales.

En los diferentes testimonios no hay consenso en si decir o no el diagnóstico en la universidad, pues está el temor a ser excluido, discriminado o tildado de incapaz por nombrar su condición de autismo. Para el ingreso mismo a la universidad, se teme que por decir el diagnóstico se rechace la admisión, pero por su lado los expertos y los mismos estudiantes con TEA, señalan que el diagnóstico pacifica, orienta, abre caminos para la intervención.

Para los docentes entrevistados, sus estudiantes con TEA son un enigma, los ven raros, difíciles de descifrar; algunos docentes se ubican en el lugar del No saber qué hacer, en tanto argumentan que no son psicólogos o pedagogos, delegando la responsabilidad de su acto educativo en disciplinas que pueden explicar mucho sobre autismo, pero olvidan que no por ello, los profesores psicólogos o licenciados en pedagogía tiene una formación particular para recibir en el aula universitaria a estos chicos. En este punto los docentes reclaman un saber que no les ofrece su disciplina de base.

En esta vía, la apuesta por afianzar el lazo alumno-maestro, contando con la imposibilidad de dar todo, saber todo y reconociendo los propios límites, tal vez, podría ser una vía para la inclusión, en tanto como dicen Cuellar y Salazar (2015), refiriéndose a la relación alumno-maestro, “aquel encuentro de dificultades es el punto de apoyo sobre el cual el acto de aprender puede sostenerse” (p. 57).

La psicopedagogía, en tanto eje articulador del proceso educativo, posibilitó identificar elementos clave para la inclusión de estudiantes con TEA en la Universidad; por ejemplo, contar con las dificultades propias de los sujetos entrevistados y los ajustes que la universidad podría hacer. La dificultad para trabajar en grupo, la literalidad en el lenguaje y la dificultad para leer el contexto, son características del sujeto TEA, que no se suprimen con el paso a la universidad, esto se devela en los hallazgos de la investigación.

Algunos estudiantes con autismo se salen del aula antes de terminar la clase, permanecen solos en el campus universitario, prefieren espacios silenciosos como la biblioteca o áreas alejadas del flujo

permanente de personas, y esto como bien lo exponía uno de los chicos entrevistados, hace que a veces no escuchan o no entiendan las indicaciones de tareas para realizar fuera del aula, pero el exceso de movimiento y ruido lo exasperan y se alejan antes de escuchar las orientaciones del docente. Mientras que para los estudiantes TEA, salirse de clase antes de finalizar el horario, llegar tarde o permanecer solos es un recurso de protección, para docentes y compañeros, es un acto de irrespeto por el otro.

Para finalizar, retomaremos a Caicedo (2018), quien señala que

[...] orientarse hacia el logro de una educación para todas las personas y asegurar trayectorias completas, oportunas y diversas implica comprender que los procesos de inclusión y equidad son el camino para los cambios estructurales y sistémicos que satisfagan el derecho a la educación de todas las personas en el país. (p. 6)

La pregunta queda abierta en torno a las necesidades que las universidades tienen de alojar y responder con calidad a la diversidad de estudiantes que hoy llegan a sus aulas en búsqueda de la construcción de un futuro mejor, de una vida digna y humana.

Conclusiones

El aumento de personas adultas con diagnóstico de TEA ha permitido una mayor visibilización en el medio, siendo relevante que sean ellas mismas quienes a través de sus voces den vida a su historia, aportando un saber que la ciencia desconoce.

El diagnóstico de autismo es problemático para los estudiantes en el escenario universitario, generando confusión e incertidumbre, en tanto no hay consenso en si darlo a conocer o no por temor a la exclusión.

Las afectaciones en la salud mental de estos estudiantes, en tanto riesgo de deserción universitaria o rezago académico, deberán considerarse en futuras investigaciones; en este estudio se identificó que los estudiantes con TEA en la universidad pasan por las mismas

contingencias que los demás estudiantes, pero tal vez por su condición psíquica, estas se agudizan y se aumenta el riesgo de fracaso.

Se evidencian, principalmente, los siguientes elementos facilitadores del proceso. El primero es el acompañamiento que la familia ofrece al estudiante TEA, tanto en el periodo de adaptación como en el tránsito por la universidad, en este sentido se recomienda, por ejemplo, implementar estrategias de manejo de agenda de clases, rutinas, horarios, trabajos pendientes, etc., así como mantener la comunicación con docentes o directores de programa, respetando la autonomía del estudiante.

El segundo factor para considerar, es el lugar del docente y la relación alumno-maestro, la cual está atravesada por un sinnúmero de interrogantes, vacíos conceptuales e incertidumbre; en esta medida la capacitación y formación docente es fundamental para el proceso.

La flexibilidad académica, manifiesta en ajustes curriculares en la universidad se hacen en metodología y evaluación, no en contenidos ni competencias, esto con el propósito de garantizar un título profesional en igualdad de condiciones, pues para los sujetos con TEA, su diagnóstico no puede ser un factor para obtener privilegios académicos.

Se recomienda para próximas investigaciones, contar con la palabra de los compañeros de los estudiantes TEA, no conocer su experiencia fue una limitante en la presente investigación.

Referencias

- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.).
- Birger, S (2017). *Quiero dejar de ser un dentro de mi. Mensajes desde una cárcel autista*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Cuellar, O. y Salazar, C. (2015). *¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo?* Medellín, Colombia: Ediciones Universidad EAFIT.
- Caicedo, L (2018). *Inclusiones y segregaciones en educación. Encuentros entre docentes y psicoanalistas*. Bogotá, Colombia: AULA.
- Escobar, J., & Bonilla, F.I. (2009). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica* [archivo PDF]. Cuadernos hispanoamericanos de psicología.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%C3%ada%20conceptual%20y%20metodol%C3%B3gica.pdf>

- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Luque, D. J.; Rodríguez, G.; Romero, J. F. (2005). *Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo*. Intervención Psicosocial, Vol. 14 n. 2.
- Maleval, J.C. (2011). *El autista y su voz*. Madrid: Editorial Gredos-ELP.
- Maleval, J.C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Buenos Aires: Grama ediciones.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, Síntesis conceptual*. Revista IPSII, vol (9), pp. 123-146.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva [archivo PDF]*. Bogotá Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de educación Nacional, MEN (2017). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-357277.html?_noredirect=1#:~:text=Los%20Lineamientos%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Inclusiva%20e%20Intercultural%20definen,atiende%20la%20diversidad%20como%20una
- Müller, M. (2008). *Aprender para ser; principios de psicopedagogía clínica*. 6ª ed. Argentina, Bonum.
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). *Reflexiones acerca de la formación psicopedagógica del estudiante de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador*. Universidad y Sociedad, 9(4), pp. 44-49. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Soler, C. (2018). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Roc Filella, trad.). España: Morata. (Trabajo original publicado en 1995).
- Vergara, C (2018). *Autismo e interdisciplinariedad*. En: *Cómo responden a la pérdida y la prohibición los niños hoy*. Medellín, Colombia: Corporación Ser Especial.

Salud mental en estudiantes beneficiarios del programa Ser Pilo Paga. Un estudio de caso en una universidad privada de la ciudad de Medellín¹

Lizeth Vanessa Bedoya Román
Cruz Elena Vergara Medina

Resumen

En Colombia el programa *Ser Pilo Paga*² se formuló para garantizar una mayor cobertura y acceso a la educación superior para las poblaciones de bajos recursos que hayan obtenido resultados sobresalientes en las pruebas de Estado. Sin embargo, la interacción entre las variables administrativas de estos créditos, las condiciones sociales, económicas y los procesos subjetivos que acontecen en la vida univer-

- 1 El artículo se adscribe a la línea psicología educativa y contextos de desarrollo del Grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO, del programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín. Con el proyecto: El Desempeño Académico de Estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. 793B-06/17-32
- 2 El programa Ser pilo paga es una apuesta del Gobierno nacional para fomentar el acceso y la excelencia en la educación superior, buscando que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, puedan acceder a la educación superior. Ser Pilo Paga cierra brechas de inequidad y pone en igualdad de condiciones a los jóvenes de todos los rincones del país (MEN, 2018).

sitaria, generó niveles de riesgo para la salud mental en algunos estudiantes beneficiarios de este programa. Este artículo se deriva del ejercicio investigativo que se llevó a cabo en una universidad privada de Medellín, en el año 2019; la investigación se llevó a cabo con el enfoque de la investigación cualitativa, con el método de estudio de casos descriptivo. El estudio tuvo como propósito describir algunas respuestas subjetivas que dieran cuenta de la salud mental en estudiantes beneficiarios de este programa. Para ello, se estructuraron tres objetivos específicos: identificar algunas respuestas sintomáticas asociadas a la condición de estudiante becado; indagar por algunos elementos de la posición subjetiva de estudiantes que hacen parte del programa, para finalmente proponer algunas líneas de reflexión en torno a la salud mental. Dentro de las conclusiones se destaca que el significativo “ser pilo”, implicó para algunos estudiantes sentimientos de culpa y temor al fracaso, al tener que sostener un ideal familiar y social, que, sumado al desarraigo, detonó en ellos síntomas en su salud mental. El lugar del maestro surge como un hallazgo que deja la puerta abierta para futuras investigaciones; siendo una limitante en este estudio no haber contado con docentes vinculados en el proceso investigativo.

Palabras clave: Deserción universitaria; Estudiante becado; Posición subjetiva; Respuestas sintomáticas; Salud mental.

Introducción

La educación superior en Colombia enfrenta diferentes desafíos en materia de acceso y equidad en los distintos niveles de formación, así como garantizar la presencia de instituciones universitarias de alta calidad en los diferentes territorios del país. En Colombia, la cobertura en educación superior para el 2018 representó 52,76 %, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, ([MEN], 2019).

En el sistema educativo se encuentra otra problemática de importancia en la actualidad: la deserción estudiantil. Este fenómeno no obedece solo a una problemática local, puesto que sus efectos han tenido relevancia en el escenario nacional e internacional. Por ejemplo, en el contexto Latinoamericano y el Caribe, para el 2003 la educación superior presentó una cobertura del 28,7 % y una tasa de deserción promedio de 50 % (Fernández, Corengia y Durand, 2014). En Colombia, de acuerdo con el último informe del Sistema para la prevención de la Deserción de la educación superior (SPADIES)

(MEN, 2017), el índice de deserción a nivel profesional es del 45,1 %. Es decir, casi la mitad de las personas que ingresan a un programa de pregrado abandonan su proyecto universitario. Si analizamos esta información con la tasa de cobertura a Nivel Nacional (52,76 %), solo el 25 % de los jóvenes terminan exitosamente sus estudios universitarios.

En el 2014, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia lanzó el programa Ser Pilo Paga (SPP)³, planteándose como objetivo principal convertir el país en el más educado de América Latina en el 2025. Esta estrategia consistía en otorgar un crédito condonable⁴ para las personas que tuvieran un desempeño sobresaliente en las pruebas de Estado y pertenecieran a los estratos 1, 2 y 3. De esta manera las personas seleccionadas podrían acceder a instituciones de educación superior públicas y privadas con acreditación de alta calidad. En las dos primeras cohortes se beneficiaron más de 22.000 personas (Universidad de los Andes, 2017). Debido a la fecha en que se realizó este estudio no se tuvo en cuenta la tercera cohorte del programa.

De acuerdo con el compendio estadístico de Educación Superior Colombiana (MEN, 2016), para el año 2015, el país contaba con 39 instituciones de alta calidad, este escenario implicó que muchos estudiantes que tomaron este crédito condonable, se trasladaran de su lugar de origen a una nueva ciudad para iniciar sus estudios. Según el informe de evaluación de impacto de Ser Pilo Paga en el año 2016, en las primeras dos cohortes más de la mitad de los estudiantes seleccionados a escala nacional se tuvieron que trasladar a otra ciudad donde se encontraban las universidades de alta calidad. Para el caso de la universidad donde se llevó a cabo la presente investigación, se estima que al menos el 33 % de las personas beneficiarias de este programa pertenecen a otros departamentos del país.

3 El diseño del programa Ser Pilo Paga surge de estudios previos que indican que cerca del 60 % de los 27.000 puntajes más altos de la prueba Saber 11 de 2012 correspondían a personas de estratos 1, 2 y 3, sin embargo, dos años posterior a la presentación de estas pruebas, aproximadamente el 23 % de los jóvenes no habían logrado acceder a un programa profesional por dificultades económicas (Informe: Ser Pilo Paga, impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico, 2017).

4 Línea de financiación, que permiten tener descuentos con el valor adecuado a partir de unos acuerdos previos entre la persona que realiza el préstamo y la entidad prestadora.

Establecer una relación entre deserción académica, estudiantes becados y salud mental, implica contemplar un conjunto de variables que inciden en esta durante la vida universitaria. En este caso los elementos sociodemográficos, relacionales, académicos y psicológicos, juegan un papel relevante a la hora de analizar estas dimensiones. Esta relación implica también contemplar un proceso de adaptación del estudiante, con los matices y desafíos que esta trae desde un enfoque de educación inclusiva, ampliando el espectro hacia la diversidad cultural y los contextos que confluyen en el país. (Caicedo *et al.*, 2018)

En el contexto de la educación superior, los estudios encontrados sobre salud mental se concentraron principalmente en la incidencia del bienestar emocional de los estudiantes en la aprehensión de conocimientos y en el éxito de la permanencia y graduación estudiantil.

Algunas problemáticas en los últimos años, como el aumento de casos de suicidio y la alta demanda en servicios de salud mental en la población universitaria, han generado una serie de cuestionamientos en torno a los niveles de exigencia académica, los procesos psicopedagógicos que se tejen al interior de las instituciones y las estrategias de afrontamiento con las que cuentan sus estudiantes (Pozo, 2017)

Caballero *et al.* (2015) señalan que los niveles de estrés y la carga académica en los estudiantes presentan una relación similar a la que acontece con el Burnout en el escenario laboral, por otra parte los autores identifican que no necesariamente son las evaluaciones las generadoras del estrés académico, sino la cantidad de demandas académicas que se confluyen en la misma época, con poca disponibilidad de tiempo y que afectan la capacidad de respuesta del individuo, (Feldman *et al.*, 2008).

Otros estudios indican que quienes se cambian de carrera evidencian síntomas físicos y somáticos, a estos se atribuye que probablemente el cambio del plan de estudios y la percepción que ellos tienen respecto a un retraso en su edad de graduación, puede aumentar los niveles de tensión y en consecuencia su salud física y mental (Chau y Vilela, 2017).

En cuanto al contexto de los estudiantes becados, los resultados de las investigaciones muestran que los beneficiarios de becas se destacan por una mayor motivación académica al inicio de sus estudios y la posición entusiasta frente a la matrícula de asignaturas; sin embargo, cuando se exhiben los casos de un rendimiento académico

deficiente su motivación disminuye significativamente, muchas veces se explica por la carga y la exigencia que incluyen la condición de becado frente al cumplimiento de estándares de excelencia académica como condición de renovación de beca (Salinas *et al.*, 2017). Sumado a esto, la dificultad que algunos adolescentes presentan a la hora de expresar sus emociones por temor a ser señalados o juzgados socialmente, representa un factor de riesgo en salud mental, incrementando los síntomas de enfermedades como ansiedad y depresión en esta población (Caqueo *et al.*, 2020)

En esta línea, un estudio Publicado por el Ministerio de Educación del Perú sobre el Programa Beca 18, resalta el rendimiento académico como un tema de preocupación recurrente para los estudiantes que fueron beneficiarios de esta beca, señalando que los estudiantes matriculaban más de los cursos que podrían sobrellevar ya que la beca les exigía poder cumplir con los tiempos previstos del programa. Frente a esto, este estudio concluye que para efectos de nuevos programas de becas no deberá ser suficiente garantizar el acceso al monto de una matrícula, sino que es preciso ocuparse de las dificultades sistémicas que atraviesan los estudiantes, como el cambio de cultura e inserción a nuevos contextos sociales y económicos (Ministerio de educación del Perú, 2016).

De acuerdo con el informe de asesorías psicológicas brindado por el servicio de atención psicológica de la Universidad de Medellín, en la cual se realizó este estudio, para el mes de septiembre del año 2019, los estudiantes Ser Pilo Paga representaron el 93 % (559 estudiantes) de la población que acudió al servicio de atención psicológica durante este año, cuyos motivos de consulta más recurrentes fueron crisis de angustia, síntomas de depresión e ideación suicida. Así mismo, el cambio de carrera en los estudiantes Ser Pilo Paga, para la fecha de este estudio representaba el 11 % del total de esta población.

Teniendo en cuenta la pregunta por la salud mental de la población Ser Pilo Paga en la institución privada, donde se llevó a cabo el presente estudio⁵, se planteó como objetivo principal describir algunas respuestas subjetivas que dieran cuenta de la salud mental

5 Investigación llevada a cabo en el marco de la maestría en Psicología y Salud mental, durante el año 2019 en la ciudad de Medellín.

en estudiantes beneficiarios de dicho programa. Para ello, se estructuraron tres objetivos específicos, a saber: identificar respuestas sintomáticas de los estudiantes becados; indagar por algunos elementos de la posición subjetiva de estudiantes que hacen parte del programa Ser Pilo Paga; y, finalmente, proponer algunas líneas de reflexión en torno a la salud mental del estudiante universitario, teniendo en cuenta su condición de becado. Este trabajo se orientó a partir de algunos conceptos psicoanalíticos que posibilitaron la comprensión del fenómeno estudiado.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, con un nivel de alcance descriptivo y a partir del estudio de caso. Este tipo de diseño explica Stake (1994), citado por Galeano (2015), le permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una situación o una condición particular (p. 68). En este caso, el estudio se ocupó de la salud mental de los estudiantes del programa Ser Pilo Paga.

La muestra fue seleccionada de forma intencional acorde con los objetivos de la investigación. El estudio se realizó con siete estudiantes de pregrado en una universidad privada de Medellín, beneficiarios del programa Ser Pilo Paga en las cohortes I y II que presentaban rezago académico; participaron dos mujeres y cinco hombres, que al momento de la investigación se encontraban cursando entre tercer y cuarto semestre, asistentes regulares al servicio de acompañamiento estudiantil que se ofrece en las dependencias de Bienestar Universitario y en el programa de permanencia estudiantil, algunos de los estudiantes universitarios entrevistados se trasladaron de su ciudad de origen para iniciar su pregrado.

La investigación incluyó revisión documental, entrevista semiestructurada, matriz de análisis categorial de información; se contó con otras fuentes de información como los staff de casos y los motivos de consulta del servicio de psicología; se lograron identificar categorías emergentes que se incluyen en el apartado de resultados.

A continuación se presentan a modo de ejemplo, los ejes temáticos de las entrevistas y la matriz de análisis categorial, usada en el procesamiento de la información.

Tabla 1. Ejes orientadores de la entrevista semiestructurada.

Entrevista semiestructurada. La entrevista semiestructurada se construyó a partir de 4 ejes orientadores.	
Eje 1	Sobre la decisión de estudiar en la Universidad
Eje 2	Relación con la condición de ser becado
Eje 3	Familia, beca y educación superior
Eje 4	Experiencia personal sobre rendimiento académico y vida Universitaria, teniendo en cuenta la condición de becado

Matriz de análisis categorial.

Se identifican las categorías iniciales de análisis, posterior a ello se establecen subcategorías con los tópicos recurrentes evidenciados en las entrevistas y otras fuentes, para finalmente establecer las categorías emergentes (hallazgos). Se anexa un ejemplo de un apartado del análisis (tabla 2).

El análisis en la investigación cualitativa, dice Galeano (2015), “es un proceso permanente dentro de la investigación, de principio a fin, es secuencial e interactivo (entre los datos y los fundamentos teóricos)” (p. 75). Esta y otras orientaciones fueron tenidas en cuenta durante la investigación, de tal manera que el análisis se hizo de forma permanente, favoreciendo la triangulación constante entre los datos obtenidos.

Consideraciones éticas. De acuerdo con la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, esta investigación se clasificó como una investigación sin riesgo. Se contó con el consentimiento informado tanto de los participantes como de la institución, a ambos se les informó sobre las limitaciones y alcances de la investigación, dejando claro que los datos suministrados y los datos encontrados serán usados solo con fines académicos, velando por la confidencialidad y cuidado de la información sensible.

Tabla 2. Ejemplo de la matriz de análisis categorial.

Categoría	Subcategoría	Descriptorios (unidad de análisis)	Hallazgos
Responsabilidad Subjetiva	Elección de carrera	"Cuando termine esta carrera voy a poder estudiar lo que realmente quiero"	Se posterga el deseo
	Posición Subjetiva	"No ser capaz... No ser capaz y volver a ser el mismo pelao despreocupado que yo era antes. "De no ser capaz con la Universidad y con mi problema mental"	No ser capaz Culpa
	Diferenciación con la familia	"Y yo le decía: es que yo ya no vivo en la casa, usted es la mamá. Ella no es capaz de asumir el rol de mamá"	Rol del estudiante como proveedor
Angustia	Síntomas Psicossomáticos	"Demacrado, en los huesos, no comía, no hacía nada, no hacía deporte ni nada. Pero eso no, eso no fue culpa de la Universidad, pues, en parte sí, pero fue por toda esa serie de cosas que me abrumaron"	Posición Subjetiva
	Crédito Condonable	"Yo solo inscribía, inscribía, con el pensamiento de graduarme, pasar las materias para graduarme y no tener que pagar nada, pero eso fue todo lo contrario"	Lo económico y lo simbólico
Soledad y Vida Universitaria	Vínculos-Familia	"[...] por ejemplo, no tengo pasajes, o mi mamá está muy grave... Pues, porque a veces le dan unos bajones, o estoy enfermo y en verdad no me da para venir"	Ausencia de redes de apoyo
	Soledad	"Este semestre ha sido duro y sigue siendo muy duro, porque me da muy duro la familia"	Desarraigo Familiar

Atendiendo la responsabilidad ética de este libro y respetando el anonimato de los entrevistados, en este capítulo se indican con comillas las citas que son producto de entrevistas en cada uno de los capítulos, para no se exponer los nombres de los entrevistados.

Resultados

Respuestas sintomáticas de los estudiantes becados

Los síntomas en salud mental encontrados en los estudiantes becados, no presentan diferencias significativas con los síntomas que presentan los estudiantes no becados. Sin embargo, algunos elementos sintomáticos como el temor al fracaso, la compulsión a la matrícula excesiva de cursos y la soledad por el desarraigo que implica desplazarse de su ciudad de origen para ingresar a la universidad, generan afectaciones importantes en su salud mental, con una connotación especial, ya que se identifica que dichos síntomas se relacionan directamente con la deuda que acarrearón al aceptar la beca del Estado.

Durante el año 2019, el 93 % de la población que acudió en el servicio de psicología correspondió a estudiantes SPP. A continuación, se presentan los síntomas por los que más consultan los estudiantes del Programa, teniendo en cuenta que son síntomas comunes entre estudiantes becados y no becados, sin embargo, para aquellos que pertenecen al programa, subyace una causa subjetiva importante: una deuda.

El rezago académico y la matrícula excesiva de cursos

Los jóvenes que hicieron parte de esta investigación presentaban un retraso respecto al número de créditos académicos aprobados, en relación con la cantidad de semestres que llevaban en la Universidad,

lo que genera mayores complicaciones con la deuda adquirida para costear sus estudios⁶.

En algunos casos los estudiantes presentaron ausentismos académicos, derivados por calamidades familiares, hospitalizaciones o tratamientos médicos posteriores a un diagnóstico en salud mental. Algunos expresan una preocupación excesiva, temor a fracasar, a volverse a enfermar, a perder la condición de becado, a sentirse señalados por sus familiares y docentes porque la culminación de los estudios no se va a dar en el tiempo previsto y en consecuencia el estudiante y su familia deberán asumir la deuda económica. Así lo expresan:

“Es que no es el programa, soy yo, pues, siento que no soy capaz, como que no me va a dar, ni cuerpo, ni mente, ni nada para llegar al final”.

“Si sigo como voy me va a tocar asumir uno o dos semestres por mi cuenta, [...] Eso sí me genera mucha ansiedad, ver esos sesenta y pico millones de pesos, por lo que va la cuenta, sí da como miedo y te da una motivación, pero no como una motivación bonita, sino una motivación como de ponte pilas”.

El temor a “no ser capaz” con el proyecto universitario es recurrente, puesto que, si bien la demanda académica y económica juega un papel relevante en su situación actual, evidencian una constante preocupación por fracasar, volver a “perder”, perder cursos, perder semestres, perder dinero, perder la salud. Perder su lugar de estudiante “pilo”, sobre esto un participante refiere:

“Uno se pone a pensar en la tranquilidad que tienen otras personas aquí, porque si quieren cambiar una materia, la cambian, si yo quiero cambiar una materia no me devuelven la plata, pero la tengo que pagar y me atraso, uno sí piensa eso casi siempre”.

6 La matrícula de cursos equivale semestralmente a un aumento en la deuda adquirida y en caso de no cumplir con las condiciones de condonación, el estudiante deberá asumir total o parcialmente el pago del crédito que adquirió durante su período de estudios. Reglamento Operativo Ser Pilo Paga SPP 1(2015) y PP2 (2016)

La soledad derivada del desarraigo

Sumado a la preocupación frente al posible retraso académico, aparece en estos estudiantes la soledad como una categoría emergente relacionada con el desarraigo. En los estudiantes que se trasladaron de su lugar de origen se intensifica el sentimiento de “estar solos”, especialmente cuando comienzan a experimentar las primeras crisis académicas y la preocupación por el sostenimiento económico.

“Y ya uno aquí con los parciales, uno empieza a... Pues, empieza mal, el primer parcial de la universidad fue un 0,0; entonces eso como que lo baja más a uno, y sin la familia acá, uno no sabe si contar o no”.

La variable “ tiempo de graduación” tienen como efecto un elemento emergente que tiene que ver con la preocupación de varios estudiantes por terminar “rápido” el vínculo con el crédito condonable para no tener que asumir ningún costo económico, esta situación precipita al estudiante a matricular semestres con una alta cantidad de materias, a pesar de que las condiciones académicas y emocionales no sean las más favorables, y al contrario de lo esperado por los estudiantes entrevistados (ganar, y no aumentar la deuda), esto termina generando los mismos efectos ya descritos: perder más cursos y aumentar la deuda.

Lo económico y lo simbólico: dos deudas impagables

Según refieren los profesionales que acompañan el staff de socialización de casos, los estudiantes “Pilos” presentan además de los síntomas ya descritos, una alta preocupación por el factor económico, pero se identifica que no solo emerge la deuda económica, sino también la deuda simbólica. Muchas de las personas beneficiarias de SPP son las primeras de sus familias en ir a la universidad y el hecho de “ganarse” la vinculación al programa, es tomado por sus familias y cercanos como sinónimo de ser un buen estudiante, ser inteligente y conservar un destacado promedio académico. Situación que acarrea en ellos sentimientos de culpa por no poder sostener la responsabilidad de retribuir a sus papás y hermanos la posibilidad que tuvieron de acceder a la universidad; por no poder sostener el ideal

de hermano mayor para sus hermanos menores y, especialmente, por no poder dar cuenta a sus familias de “un buen uso” del beneficio que recibieron del Estado.

Lo anterior ha traído como consecuencia el temor de muchos estudiantes de informar la pérdida de cursos y semestres a sus familias, por miedo a no cumplir con las expectativas sobre su desempeño en la universidad, evitando, al mismo tiempo, poner en evidencia el costo económico de los cursos perdidos.

Algunos elementos de la posición subjetiva

El ingreso a la Universidad implicó para algunos estudiantes un paso hacia una etapa de autonomía y responsabilidad en las diferentes dimensiones de su vida. En las entrevistas se observa que para varios de ellos se dio un proceso de separación ideológica con su familia. Esta ruptura implicó en muchos casos transgredir los “ideales” con los cuales habían sido educados, un distanciamiento frente a las demandas y los discursos familiares que habían tenido una alta influencia sobre ellos a la hora de ingresar a un programa universitario y elegir la institución donde estudiar. Para algunos representó un desajuste en sus estilos de vida, como por ejemplo renunciar al recurso económico que la familia les brindaba, asumir el costo emocional de esta nueva independencia cuando los padres no están de acuerdo con el programa o la universidad elegida.

“Mi familia no me apoyó para venir a estudiar a esta universidad, porque era una universidad de gente con plata, pero acá me di cuenta que no todas las personas que estudian acá tienen tanta plata y también había otras personas en las mismas condiciones que yo”.

“[...] uno ve a la familia de uno, y ve que como que se quedaron en lo mismo a pesar de que ya van progresando, eso sí me trajo problemas personales, por ejemplo, yo me fui de mi casa, porque me quise alejar de mi familia, pues, yo ya no los admiraba”.

Otro elemento emergente fue la pregunta de algunos estudiantes por la elección de la carrera y la relación de esta con su deseo. En este caso muchos jóvenes tomaron la decisión de continuar en la universidad, teniendo claro que su elección actual de carrera no tiene

relación con lo que desean realizar en su vida personal y profesional, sin embargo, frente a las consecuencias emocionales, familiares, económicas y administrativas que podría traer renunciar al crédito condonable, se plantearon como meta terminar la universidad “rápido” y una vez “cumplan con la beca” poder dedicarse a lo que realmente les gusta.

La mayoría de los estudiantes entrevistados, aunque se observan preocupados por las consecuencias académicas y económicas de su rezago académico, tienen muy presente su nivel de responsabilidad en su situación actual. Así mismo se evidencia a partir de las atenciones psicológicas que, en aquellos casos en los que se tomó la decisión de cambiar de programa, los estudiantes aluden a la importancia de tomar decisiones que generen mayor gratificación y no dar tanta prioridad a la solvencia económica que una profesión les pueda traer.

Frente al recurso económico que brinda el estado, varios estudiantes consideran que si el dinero de la matrícula se hubiese costado con sus propios recursos, su vínculo con la vida universitaria podría haber sido diferente. Por ejemplo, un estudiante dice

“A veces pienso: si yo hubiera podido pagar la carrera no me hubiera dado tanto miedo contarle[s] a mis papás que había perdido las materias, lo digo porque sentiría que lo puedo hacer a mi ritmo”.

Finalmente, aparece el docente como un agente movilizador del deseo. Algunos estudiantes señalan que, en los momentos más difíciles han sido apoyados emocional y económicamente por sus docentes. Estos han servido en muchos casos como orientadores, soportes y estabilizadores en momentos de crisis.

Discusión

El deseo: entre la deuda y la culpa

Fue común encontrar relatos en los estudiantes que se referían a la ausencia de un proyecto universitario posterior a culminar el bachi-

llerato, dado que algunas condiciones del contexto como la escasa oferta de instituciones de educación superior en su región, las dificultades económicas, el no contar con referentes familiares que hayan accedido a programas de pregrado, de alguna manera incidían en que la universidad no fuera una posibilidad visible para ellos. En los últimos 25 años, el acceso a la educación superior aumentó la tasa de cobertura bruta al 49,0% para el 2015 (Melo *et al.*, 2017). Sin embargo, estos autores señalan que a pesar de los logros que han obtenido en materia de educación superior aún persiste la heterogeneidad de los programas y la inequidad en el acceso a los pregrados y cupos que se ofertan.

En algunos casos la elección por la carrera estuvo permeada por un vínculo afectivo que hizo eco en las identificaciones de estos jóvenes frente a sus padres y familiares. Soler (2018), señala que un proceso de identificación se da a través de un afecto sobre el otro, Muñiz y Dasuky (2015) agregan que el sujeto “necesita fijarse a un significante que lo represente como ideal para reconocerse en lo que es. Un nombre propio, apellido o una profesión” (p. 125). En este caso, la adopción de un programa universitario podría entenderse como la vía que eligieron algunos estudiantes para hacerse un lugar en sus familias. Sin embargo, conviene preguntarse si la identificación con estos significantes correspondía a su deseo, o si es justo la ausencia de este lo que intensificó las crisis subjetivas que tuvieron lugar en la vida universitaria.

En síntesis, la respuesta por la elección de su carrera no podrá aclararse solo con el hecho de desistir de sus estudios, con un test vocacional o con un cambio precipitado a otro programa universitario. Pues, en cualquier caso, tendrá que considerarse la posición ética del estudiante frente a la búsqueda y el reconocimiento de aquellos elementos subjetivos que lo movilizan a sostenerse y a graduarse de un programa universitario; así mismo, la institución y la familia deberán implicarse como agentes movilizados en este proyecto. Claro está, sin bien estos agentes externos juegan un papel relevante en los procesos de identificación y elección, el estudiante deberá trascender la subordinación del campo del Otro (Lacan, 1964) para alcanzar la posición de ser un sujeto deseante.

En importante señalar que la “deuda” que experimentan los estudiantes, se presenta en dos vías: el costo económico que deben asumir cuando no cumplen con los lineamientos administrativos del

crédito y el “pago” de la deuda simbólica que asumen con la familia. En esta última se evidenció un sentimiento de culpa por no poder cumplir con los ideales que tenían sus parientes sobre ellos, como por ejemplo ser el primer profesional de la familia, ser exitoso, ser reconocido, conservar el estatus de estudiante inteligente en el pueblo, todo lo que implicaba “ser pilo” para ellos y sus familias. Estos ideales habían sido internalizados por los jóvenes como parte de sus proyectos personales y universitarios.

En cuanto al sentimiento de culpa puede entenderse también como un paso a una posición de responsabilidad, pues es, en muchos casos, el primer movimiento psíquico que experimentan los estudiantes frente al cuestionamiento ¿Qué deseo? ¿por qué estoy en este lugar? “Se trata de un sentimiento de culpa en tanto afecto del sujeto del inconsciente. Y cuándo comprobamos que existe podemos decir que hay un sujeto capaz de responder” (Miller, 1993, p. 6).

Hacerse a un lugar en la lejanía familiar: desarraigo y fracaso académico

En el caso de las personas que se trasladaron de su ciudad de origen aparecen manifestaciones somáticas y desmotivación frente a la elección de carrera en los primeros semestres, debido al distanciamiento con su red de apoyo familiar y social y el limitado contacto que se da casi siempre vía telefónica. Esto implica para ellos asumir las crisis subjetivas y académicas, sin una red de apoyo cercana. Este sentimiento de soledad se presenta como una categoría emergente que aparece como respuesta al desarraigo de su núcleo familiar primario. Vale la pena recordar que los estudiantes entrevistados refieren constantes crisis de angustia, depresión, problemas gástricos y migraña.

Labarca (2011) señala que la cercanía afectiva con la familia constituye un factor protector para la salud mental de los estudiantes. Así mismo, Soler (2007) agrega que la precariedad de los vínculos con la familia, en el trabajo y en la vida en general, son fracturas en las relaciones sociales que tienen una incidencia en los sentimientos de “vacuidad de la existencia y del sinsentido” (pp. 24-25). Sumado a esto, los estudiantes se enfrentan a actitudes estigmatizantes en materia de Salud Mental, encontrándose de manera especial actitudes más empáticas de parte de sus pares jóvenes que de personas más adultas

(Zabaleta *et al.*, 2022). Las afectaciones en la salud mental en estos estudiantes aparecen o se intensifican por el distanciamiento físico y afectivo con sus núcleos familiares. Toda vez que la vida universitaria requiere de un sostén de un Otro y los otros, mientras esta se transita

Respecto al componente académico, es importante unir dos elementos que subyacen a este trabajo: el encuentro con el bajo rendimiento académico como elemento sintomático y la ausencia de un deseo frente a la elección de la carrera. Es preciso preguntarse si el bajo rendimiento académico tiene una relación inconsciente con el aplazamiento de la graduación. Sería pertinente advertir la posibilidad de este “rezago académico” como una forma de prolongar la responsabilidad de asumir un título académico que no les pertenece o al menos que subjetivamente no ha sido interiorizado como elección.

La matrícula excesiva de cursos académicos, sugiere en los estudiantes una tendencia a la repetición y pérdida de cursos, de algún modo puede leerse una compulsión a la repetición⁷ de experiencias que ya han sido vividas de manera insatisfactoria. Es importante anotar que para las instituciones educativas conviene leer aquellos elementos de la subjetividad humana que se escapan a los dispositivos administrativos y masificados de los sistemas educativos, respecto a esto se destaca la importancia de la presencia de un Otro que ponga límites en la dinámica de consumos académicos, pues frente a la caída de la responsabilidad adulta, enunciada por Insua (2010) y Cuellar (2017), el desborde de cursos matriculados debe estar mediado por la orientación oportuna de la institución.

Salud mental y responsabilidad subjetiva

En la investigación se evidenció que posterior a las crisis subjetivas y académicas que atravesaron los estudiantes entrevistados, algunos dejaron de lado la queja frente a su condición de becado y las condiciones institucionales, y, en cambio, se involucraron de manera activa en las circunstancias subjetivas que incidieron en la aparición y desarrollo de algunos síntomas en su salud mental, así como en las consecuencias económicas que deben asumir en razón de la pérdida de cursos y semestres.

7 Puede ampliarse el concepto en Freud (1920), Más allá del principio del placer.

Lo anterior permite vislumbrar la emergencia de un sujeto responsable, de alguna manera varios de los jóvenes entrevistados inician un recorrido hacia la rectificación subjetiva. Miller (1997), precisa este concepto como aquel elemento que da cuenta del acto en el que el sujeto deja de quejarse de los otros, y pasa a una queja sobre sí mismo. En este caso sobresale la posición de algunos jóvenes frente a la decisión de continuar con sus estudios universitarios como una elección individual, asumiendo la responsabilidad de las condiciones sobre las cuales se tomó la decisión de acceder al crédito condonable y los elementos personales que incidieron en la pérdida de los cursos académicos.

Miller (1993) ratifica la importancia de la responsabilidad de los sujetos, en tanto podemos hablar de salud mental cuando un sujeto puede dar cuenta de sus actos. De acuerdo con esto es necesario trascender las estrategias de orden asistencial e implicar a los estudiantes en la toma de decisiones y en las implicaciones de aceptar un crédito condonable. La idea de restar responsabilidad a los actos iría en contravía del interés de rescatar su posición de sujeto frente a su elección, pues si hay algo en lo que se debe ser insistente es en la relación del estudiante con su responsabilidad, en su relación con su deseo y su goce (Gerez, 2010).

Se recomienda a las instituciones de educación superior contemplar el deseo como un elemento determinante que marca la vía del estudiante en su proceso universitario, puesto que como se evidenció en este caso, una institución educativa que acoja a un sujeto cuyo deseo no esté representado en una universidad, tendrá que ocuparse posteriormente de las consecuencias sintomáticas asociadas a un bajo rendimiento académico y afectaciones en su salud mental.

Conclusiones

El significante “ser pilo”, implicó para algunos estudiantes tener que sostener un ideal familiar y social, por lo cual, el encuentro con los fracasos académicos detonó en ellos sentimientos de culpa y temor por las consecuencias económicas y simbólicas que un retraso aca-

démico pudiera ocasionar, situación que agudizó la aparición y el desarrollo de síntomas en salud mental.

Es importante considerar las consecuencias subjetivas del desarraigo que algunos estudiantes experimentan al estar alejados de sus familiares y amigos cercanos. En algunos casos se considera conveniente la presencia de un Otro y el otro que brinde orientación, soporte y apoyo frente a las contingencias.

Las implicaciones de la deuda económica que deben asumir los estudiantes y sus familias por el “rezago académico” tiene implicaciones críticas para el joven y su núcleo familiar, con relación a esto y teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de las personas que accedieron a este crédito condonable, podría ser conveniente implementar algunas modalidades de “pagos” simbólicos de los estudiantes frente al recurso que reciben del Estado, como proyectos de proyección social, horas sociales, monitorias, etc. Esto posibilitaría asumir un nivel de responsabilidad frente a la deuda, sin que ello conlleve a altas tasas de endeudamiento con entidades financieras.

Finalmente aparece en los hallazgos el rol del docente como un Otro que representa un apoyo importante frente a los conflictos que experimentan los estudiantes en su proceso académico y personal; así mismo, ciertas actitudes que estos generan en clase aparecen como elementos movilizados del deseo de aprender. Respecto a esto es importante mencionar que la variable *relación docente estudiante becado* constituyó una limitante para esta investigación, ya que no fue su objetivo principal, y al revisar los hallazgos emerge como un elemento valioso para los estudiantes, por lo tanto, se recomienda plantearlo como categoría de análisis en investigaciones futuras.

Referencias

- Caballero, C. Bresó, E. y González, O. (2015). Burnout en Estudiantes Universitarios. *Revista Psicología Desde el Caribe*, 32(3), pp. 424-441.
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21342681007.pdf>
- Caicedo, L, Ahumanda, L, Cococoz, V, Seunhaeve, B, Lecadeé, P, Halleux, B, Maleval, J, Fernández, A, Harari, C (2018). Inclusiones y segregaciones en educación: encuentros entre docentes y psicoanalistas. Bogotá Colombia.

- Caqueo, A, Mena,P, Flores, J, Narea, M, Irrarázaval, M (2019) .Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. Revista el Cielo. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848082020000200203&script=sci_arttext&tlng=pt
- Chaua, C. y Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. *Liberabit*. 23 (1), pp. 89-102. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100007
- Cuellar, O. (2017) Como se define lo contemporáneo o lo hipermoderno en el psicoanálisis? Nuevas construcciones subjetivas: malestares hoy. Editorial EAFIT.
- Feldman, L, Goncalves, L Chacón, G, Zaragoza, J, Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psicológica*. 7(3), pp. 739-751. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300011
- Fernández, H, Corengia, A y Durand, J (2014B). Deserción y retención universitaria, una discusión bibliográfica. *Revista Pensando Psicología*, 10(17), pp. 85-96. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/787>
- Freud, S (1920-1922). Mas allá del principio de placer en obras completas. Tomo XVIII. Amorrortu editores.
- Gerez, M (2010). *Intimidación y registros de la culpa. Psicoanálisis y Hospital. Editorial responsabilidad e imputabilidad*. Buenos Aires.
- Galeano, E (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Colombia. La carreta ed.
- Insua, G. (2010). *Cuando quien sanciona es el sujeto. Psicoanálisis y Hospital. Editorial responsabilidad e imputabilidad*. Buenos Aires.
- Labarca, A (2011). Familia, salud mental y rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista del instituto chileno de terapia familiar. De Familias y Terapias*.
- Lacan, J. (1964). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. El seminario de Jacques Lacan Libro 11 Paidós Buenos Aires, Barcelona y México..
- Melo, L, Ramos, J y Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), pp. 59-111. <https://www.redalyc.org/pdf/1691/169149895003.pdf>
- Miller, J. (1993) Salud mental y orden público. Conferencia de Clausura de las II Jornadas del Campo Freudiano.
- Miller, J. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Editorial Paidós. Buenos Aires

- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Resumen de indicadores en educación superior. Colombia*. https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Sistema para la prevención de la deserción de educación superior SPADIES*. <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Informacion-Institucional/357549:Estadisticas-de-Desercion>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Noticias Ministerio Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363347:Ser-pilo-paga-llega-a-los-40-000-beneficiarios#:~:text=El%20programa%20'Ser%20pilo%20paga,acceder%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20superior>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Compendio Estadístico Educación Superior Colombiana*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf
- Ministerio de Educación en Colombia (2016). *Reglamento Operativo Ser Pilo Paga*. <https://web.icetex.gov.co/documents/20122/430432/reglamento-operativo-spp-2.pdf/89ed7515-5ca5-2fac-f82c-9145bf2d64bc?t=1628790442322>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Reglamento Operativo Ser Pilo Paga*. <https://web.icetex.gov.co/documents/20122/157358/reglamento-operativo-spp-1.pdf/0ee158cc-d856-7fe0-e451-cfe84e03301b?t=1628787025488>
- Ministerio de Salud de Colombia (1993). *Resolución 8430 de 1993*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. Perú. https://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/serie7_educacionsuperior.pdf
- Muñiz, O. Dasuky, S. (2015). Psicoanálisis, educación y racionalidad instrumental. ¿Qué clínica de lo psíquico es posible en un contexto institucional educativo? Medellín. Fondo editorial EAFIT.
- Pozo, E (2019). Psicoanálisis en Salud Mental Universitaria. Una comprensión del Sujeto. *Revista Praxis y Culturas Psi*. 2, pp. 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7544647>
- Salinas, D, Hernández, A y Barboza, M (2017). Condición de becario y rendimiento académico en estudiantes de una universidad peruana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (4), pp. 124-133. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000400124
- Soler, C. (2007). *De un trauma al Otro*. Asociación del campo Lacaniano de Medellín.

- Soler, C. (2018). *Hacia la identidad*. Asociación del campo Lacaniano Pereira Colombia.
- Universidad de los Andes. (2017). El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico. Documentos CEDE. Bogotá. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/8852/dcede2017-59.pdf?sequence=1>
- Zabaleta, R, Martínez, A (2022). *Estigma hacia la salud Mental en la educación superior*. El caso de los estudiantes de la Universidad de Burgos. Revista Educativa Hekademos. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732280>

Experiencia del estudiante en la formación doctoral: un estudio de los factores personales e institucionales involucrados

Diana María Correa Mejía
Ana María Acevedo Serna
Clara Gärtner Giraldo

Resumen

El presente capítulo se propone comprender la experiencia de los estudiantes en su formación doctoral. Para lograrlo, se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico. La unidad hermenéutica que se utilizó fueron los fragmentos que componen el discurso generado a partir de la entrevista semiestructurada realizada a cuatro participantes. Se realizó un análisis de contenido a las entrevistas empleando una matriz de tipo etnográfico. El cuadro categorial se construyó a partir de tres categorías iniciales y doce emergentes. Como resultado, se corroboró que existen tres factores principales que tienen gran influencia en la experiencia del estudiante de doctorado: los de tipo personal, los institucionales y la interacción entre estos dos. Se concluye que es imperativo hacer visible la experiencia del estudiante para desarrollar estrategias en el acompañamiento de la construcción de conocimiento que se ha asumido. Se debe seguir investigando desde la experiencia del estudiante de doctorado, ya que no solo inciden las circunstancias que involucran directamente al estudiante en su experiencia, sino también, las políticas y responsabilidades institucionales, así como las interacciones que surgen de la respuesta del estudiante y estas políticas. Identificar los factores que constituyen la experiencia doctoral permite brindar un acompañamiento integral.

Palabras Clave: Acompañamiento Institucional; Deserción; Formación Doctoral; Permanencia; Rol del Estudiante.

Introducción

La permanencia del estudiante en los niveles de educación superior es un compromiso institucional, personal y social, pues su formación contribuye con el desarrollo del patrimonio epistemológico del país. En el 2016, había 12,6 doctores por millón de habitantes en Colombia (según el informe Misión de Sabios que emitió el gobierno en el 2019) y menos del 50 % de los investigadores de Colciencias tenía un doctorado en el 2017 (según los datos disponibles para el 2017 en la página del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación). Adicionalmente, al revisar la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), para el 2018, por cada 100 estudiantes que se graduaron en el nivel de maestría, solo 3,2 estudiantes se graduaron del nivel de doctorado.

La deserción es un problema que impacta a escala global y como tal, se reconoce la importancia de abordar el concepto de experiencia, la cual, acorde con Guzmán y Saucedo (2015), la define desde un estudio de las vivencias, los sentidos y el reconocimiento que se le brinda al sujeto, para construir significados, al narrar su experiencia o materializándolos en su comportamiento, resaltando el papel de la subjetividad. Estos autores también retoman los planteamientos de Dewey (2004), Larrosa (2003), Mélich (2002), Contreras y Pérez de Lara (2010), y Lacpra (2006), para definir y comprender “la experiencia”, quienes examinan el carácter interactivo y la relación indisoluble entre sujeto y contexto, las diferentes situaciones plancenteras o complejas que pueden caracterizar una vivencia (a lo que Dewey denominó experiencia activa y pasiva), reconociendo el lado de los afectos y emociones que emergen en los sujetos en el tránsito de las vivencias.

El mayor beneficio de comprender la experiencia del doctorando es promover la permanencia. Esto beneficiaría a las Instituciones de Educación Superior (IES) en tanto cumpliría con sus objetivos formativos y deber a la sociedad, al mismo tiempo que mejoraría

su calidad e ingresos. Por otro lado, beneficiaría al estudiante quien realizaría su proyecto de vida y contribuiría a la sociedad, la cual se vería beneficiada debido a que aumentaría su patrimonio y legado para las generaciones venideras, y el gobierno y las entidades de beca verían los frutos de su inversión y acrecentarían la competitividad nacional. Consecuentemente, la pregunta que direcciona la presente investigación se consolida como ¿Cuál es el significado de la experiencia de los estudiantes acerca de su permanencia vs. deserción de su programa doctoral de una universidad privada de Medellín?

Desarrollo Conceptual

En cuanto al marco legal del doctorado, se encuentra la Ley 30 de 1992, la cual contempla dentro de los fines de la educación superior la producción y transmisión del conocimiento y la consolidación de comunidades académicas. Lo anterior, con el fin de posibilitar la contribución profesional, investigativa y social al país. Así mismo, se encuentra la Ley 1188 del 2008, la cual determina que, para obtener carácter de calidad en un programa de educación superior, se debe hacer uso eficiente de la enseñanza para facilitar el proceso de aprendizaje y permitirle autonomía y compromiso al estudiante, al igual que la organización de actividades que faciliten las metas del proceso formativo.

Teniendo esto en cuenta, la permanencia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su informe “Estrategias para la Permanencia en Educación Superior” del 2015, es el proceso de permanecer en un programa hasta su culminación, en el que intervienen diferentes actores y factores. La permanencia tiene incidencia en el proyecto de vida del estudiante y su grupo primario, trascendiendo el aspecto puramente económico. Por otro lado, la deserción se refiere a los estudiantes que no completan un programa académico tras haberse inscrito, siendo un problema de eficiencia y equidad.

Se han identificado en la literatura, afectaciones emocionales y psicosociales propias del estudiante de doctorado. Estas incluyen el burnout (Löfström y Pyhältö, 2019), distrés y riesgo de desarrollo de un trastorno psiquiátrico (Levecque *et al.*, 2017) y alteraciones

en las relaciones interpersonales (Rockinson *et al.*, 2015; Rockinson *et al.*, 2017). Al ser parte del proyecto de vida y tener repercusiones psicosociales, los estudios doctorales son una vivencia que realiza el estudiante. Esta es la razón por la cual se ha utilizado el concepto de experiencia para direccionar la presente investigación. Según Larrosa (2006), esta es diferente y externa al sujeto, al mismo tiempo que es subjetiva, ya que es en la persona que se da dicha experiencia. Se trata de un acontecimiento que transforma al sujeto, repercutiendo en sus palabras, ideas, sentimientos y representaciones.

En el contexto colombiano se encuentran investigaciones como las de Jiménez (2021), quien estudia el comportamiento de la deserción en una universidad privada, que representa la entidad educativa con el mayor número de egresados a nivel doctoral en el contexto colombiano. En esta investigación se identifican como variables que favorecen la deserción las dificultades económicas, pero también las académicas, encontrándose tensiones en la construcción de su tesis, la relación con su tutor y los requisitos de una segunda lengua.

Bartolini (2017) relaciona dificultades de orden cultural (en especial para estudiantes extranjeros), y la emergencia de enfermedades asociadas a la salud mental, entre ellas la depresión, la ansiedad y el estrés. Esta última autora retoma el concepto de persistencia, en aras de realizar estudios que busquen analizar qué factores son determinantes en la culminación y graduación de un estudiante en formación doctoral; Bartolini destaca la importancia de la autocrítica permanente, los niveles altos de tolerancia a la frustración, la planeación y/o organización y la capacidad para enfrentar los miedos. El conocimiento construido a partir de la comprensión del fenómeno puede incidir en el diseño de estrategias de acompañamiento que complementen la formación curricular del estudiante y que incida en los niveles de persistencia, permanencia y graduación.

Metodología

Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico. Este permitió explorar, describir y comprender la experiencia de los estudiantes de doctorado y descubrir los elementos en

común de tales vivencias, desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Con este diseño se pretendió conocer el significado de la experiencia de los estudiantes acerca de su permanencia vs. deserción de su programa doctoral. El propósito principal se logró con la revisión de antecedentes investigativos, asimismo, realizando cuatro entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes doctorados de una universidad privada de Medellín: una persona que desertó en la última etapa del doctorado, otra que cambió de programa y dos quienes tardaron en graduarse. Los elementos clave que direccionaron el desarrollo de las entrevistas fueron la expresión de sus vivencias, sentimientos, emociones y percepciones en torno a la trayectoria educativa de cara a la formación doctoral. La recolección de la información fue llevada a cabo por la estudiante investigadora del pregrado de Psicología. Las entrevistas se realizaron en forma virtual dado el confinamiento por la enfermedad covid-19 (2020). La unidad hermenéutica la constituyeron los fragmentos de las declaraciones de los participantes y sus vivencias.

Se realizó un análisis de contenido a las entrevistas empleando una matriz de tipo etnográfico (Amador-Baquiro, 2010), lo que permitió identificar otros temas o problemas relacionados con la deserción en los doctorados. Los fragmentos, extraídos de manera literal, fueron seleccionados en relación con el propósito de la investigación; se identificó en cada texto su estructura clave explicitándola en forma proposicional; a través de un ejercicio de interpretación se lograron las inferencias de primer nivel en busca del significado de la experiencia en los participantes, agrupando los códigos emergentes según afinidades conceptuales y/o procesuales que permitieron establecer conceptos generales y categorías emergentes. Se lograron establecer las relaciones entre las voces de los participantes con las perspectivas de los autores y la interpretación del grupo investigador. El cuadro categorial, como recurso teórico y metodológico, se construyó a partir de las siguientes categorías: factores personales; factores institucionales; interacción entre factores personales e institucionales; y doce categorías emergentes.

Asumiendo las consideraciones éticas de este tipo de estudios, de acuerdo con la Resolución 008430 de 1993¹, se considera una investigación sin riesgo ya que no se interviene en ninguna variable biológica o psicosocial de los participantes ni en la conducta de estos. Se partió de la confidencialidad, participación voluntaria y el consentimiento informado para llevar a cabo las entrevistas. En el momento de hacer la entrevista, se le solicitó a los entrevistados que leyeran y, en caso de aprobar, firmaran el consentimiento informado. Además, se explicitó que los datos y la información proporcionada serían tratados únicamente con fines académicos. No se reporta conflicto de intereses.

Resultados

En concordancia con la revisión bibliográfica y lo hallado en el análisis del discurso, se encontraron las siguientes categorías con la que se agruparon los testimonios brindados por los entrevistados: factores relacionados con la experiencia personal del estudiante, factores institucionales y la interacción entre estos dos, las cuales caracterizan la experiencia del tránsito del estudiante en su formación doctoral. La primera engloba las circunstancias que involucran directamente al estudiante con su experiencia, mientras que la segunda, remite a las políticas y responsabilidades institucionales. Por último, la tercera se refiere a las interacciones que surgen entre las políticas institucionales y la respuesta del estudiante, teniendo en cuenta percepciones y modos de relacionamiento entre los actores educativos.

1 Ministerio de Salud (1993). Resolución Número 008430 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Art. 14.

Factores Personales

Significados de los estudiantes acerca de la permanencia vs. deserción de su formación doctoral. En la experiencia de formación educativa, emergen un conjunto de significados que le atribuyen los doctorandos al tramitar su vivencia educativa. En el rastreo bibliográfico no se encontraron investigaciones que llevaran el estudio de este fenómeno desde las significaciones. Algunas vivencias están atravesadas por el estrés y la angustia: “el estrés de las exigencias [...] no solo hizo traumático mi periodo de formación, sino también el posterior a eso [...] hoy en día mantengo yo un estrés, digamos, no sé si postraumático”.

Frente a las vivencias del estudiante y su posible deserción del proceso doctoral, se destaca que el estudiante pasa por un abandono progresivo en el que se producen distintos momentos de renuncia. Se señalan como posibles causales al asesor de tesis, la motivación sea principalmente laboral y el divorcio, esta última asociada a la dificultad de equilibrar vida familiar con vida académica. Lo anterior coincide con las razones para desertar identificadas por Ruud *et al.* (2018), entre las cuales se encuentran la relación con el asesor y falta de apoyo institucional, especialmente si el estudiante es mujer en un programa de ciencias exactas. Así mismo, es relevante señalar que según Rockinson *et al.* (2015) un matrimonio sólido se identifica como factor central en la permanencia de los doctorandos.

Las expectativas creadas por el estudiante para la permanencia en el programa. Las expectativas que el estudiante construye se consolidan como fuente de motivación para permanecer en el doctorado. Las expectativas se ven reflejadas en la proyección de una vinculación laboral, el aporte para la construcción de sociedad y el deseo de capacitarse en un tema específico. Asimismo, se destacó la importancia de la trayectoria del estudiante y la experiencia previa con la academia, ya que planeaban poner en práctica experiencias formativas anteriores, inclusive experiencias previas que realizaron porque pensaron que les ayudaría en sus estudios doctorales. Este aspecto coincide con la investigación de Guerin *et al.* (2015). Otras fuentes de motivación incluyen la posibilidad de aprendizaje, de avanzar en sus carreras profesionales y la capacidad de impacto en su profesión (Ceglie, 2019).

Otro tipo de expectativas encontradas son las que atañen el aspecto económico. Ya sea por las expectativas económicas familiares asociados al doctorado o porque el mismo estudiante pensaba en las posibilidades de mayores ingresos por ser un estudiante becado.

El encuentro y el desencuentro frente a la escritura de la tesis.

Para los estudiantes la escritura de la tesis es un proceso importante en su desarrollo académico. Sobre las exigencias de la escritura académica y científica se reporta que “escribir argumentativamente con propuesta crítica, eso no es pues como calcular que hago una división, una multiplicación, un procedimiento y ya está, no, eso no pasa así [suspiro]”.

El proceso de escritura académica puede sufrir variaciones en el tiempo, en especial si hay reprocesos en la investigación, lo cual conduce a constantes modificaciones y revisiones, que a su vez, pueden tener un efecto de desmotivación asociada al proceso de escritura de la tesis: “usted pudo haber hecho las cincuenta materias, haber descubierto el átomo, bueno yo no sé. Si no escribió la tesis, pues no se doctoró”. Lo anterior puede ocurrir a pesar de contar con habilidades de investigación y conocimiento acerca del método científico. Esta cuestión coincide con otras investigaciones (Gómez y Alzate, 2018, Leijen *et al.*, 2016) en las que se señala que son los niveles de distrés de la experiencia doctoral y no necesariamente las habilidades académicas las que repercuten en los impases de la escritura científica, produciéndose así la figura de All But Dissertation² tan común entre los doctorandos (Bekova, 2021).

Implicaciones psicoafectivas e interpersonales de los estudiantes durante su formación doctoral.

Hay múltiples variables psicoafectivas que tienen incidencia en los procesos motivacionales que influyen en los compromisos de tipo académico. Si bien en un inicio se puede presentar desmotivación para la investigación de la tesis, un cambio inesperado de asesor y/o tema puede ser favorable para el proceso. Otro tipo de situaciones que se inciden en la motivación, son las que generan frustración frente a sus expectativas no cumplidas o dificultades del estudiante asociadas a las exigencias de la beca: “ya

2 En español: todo menos la disertación (traducción propia).

no seguí dando clases en la universidad, cosa que no te voy a decir que me morí de la risa [...] se suponía que lo que yo quería era esa vinculación laboral en términos docentes”.

Las expectativas de logro con la formación doctoral también influyen en los procesos motivacionales: “lo que principalmente ha fundamentado mi traslado tiene que ver específicamente con la profundización conceptual, los antecedentes de investigación que en el tema tiene la universidad y el acompañamiento metodológico en este asunto tan específico”. Un interés intrínseco en el tema de investigación, el interés en docencia (Zhou, 2015) y el gusto por el aprendizaje, así como factores de orden extrínseco que le apuntan a movilidad y reconocimiento social, avanzar en la carrera profesional y aumentar los ingresos económicos, todas son variables que podrían contribuir a sostener la motivación para culminar los estudios.

De igual manera, las alteraciones en la red de apoyo del estudiante tienen efectos en la experiencia doctoral. Mientras se cursa un doctorado el grupo primario del estudiante atraviesa por un periodo de reajuste en el que en ocasiones los roles de cada persona pueden llegar a modificarse³. La familia y los amigos ya han sido identificados como figuras esenciales para la permanencia (Ceglie, 2019; Guerin *et al.*, 2015), en especial cuando el estudiante está casado y tiene responsabilidades definidas en casa, ya que es probable que estas cambien, incluso que se reverseen los roles (Rockinson *et al.*, 2017; Rockinson *et al.*, 2015). Adicionalmente, cuando el grupo de apoyo ha alcanzado un nivel educativo similar al del estudiante, se le puede ofrecer un mejor apoyo a este: “en mi casa me sentía muy incomprendida porque pues ellos no tienen formación académica de posgrado y lo que para ellos puede ser insignificante, para mí era todo mi mundo”.

La relación con el asesor de la tesis doctoral. Cuando se trata de la percepción del estudiante frente al estilo de tutoría brindada, se encuentra en la literatura que los estilos de asesoría varían de acuerdo con cada asesor y que no hay lineamientos preestablecidos (Schneijderberg, 2021). Debido a ello, el estudiante se puede encontrar con

3 Se recomienda revisar a Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman y Littlefield Publishers.

distintos estilos de asesoría que atravesarán su experiencia doctoral. Algunos estilos pueden llevar al estudiante a expresar que “[...] la soledad en la que yo hice ese doctorado, yo creo que no tiene antecedentes. [...] atormenta mucho porque uno se formó como prácticamente solo en estos cinco años. [...] fue como un sentimiento de abandono”. La manera en la que se acompaña es crucial ya que el sentimiento de aislamiento ha sido identificado como factor de deserción (García y Barrón, 2011), así como problemas en la relación con el asesor (Bartolini, 2017).

En otras instancias, el asesor se torna como un factor de motivación para el estudiante, siendo una figura esencial en su proceso (Guerin *et al.*, 2015). Este aspecto puede representar tanto un factor que contribuya a la permanencia como a la deserción, así lo expresa uno de los participantes: “el asesor dijo unas palabras clave que se me quedaron pues y que fueron muy fuertes [...] ‘cuando querés, hacés lo que haya que hacer, pero cuando no querés sencillamente no hacés’ [...] y prácticamente ese fue el último día que volvimos a hablar”. Si bien en un primer momento el asesor puede ser un impulso, cuando los avances en la escritura están condicionados al espacio de asesoría, pueden aparecer tensiones que conduzcan a la deserción.

El factor económico y su impacto en la experiencia y permanencia en el programa formativo. El apoyo económico ha sido identificado como predictor de la persistencia estudiantil (Ertem y Gokalp, 2019) y los problemas de financiación en cuanto a la investigación como retos negativos durante la experiencia (Corcelles *et al.*, 2019). Sin embargo, parece que el estudiante no siempre cuenta con ellos: “realmente sí me sentí muy engañada y traicionada [...] porque a uno le venden la idea de que los recursos están, pero los recursos más allá del pago de matrícula y sostenimiento están los de investigación [...]”. Esto puede resultar en el retraso de los estudios mientras que se obtienen las subvenciones. Por otro lado, aún si se tienen todos los recursos, el ciclo de vida en el que se encuentra el estudiante puede afectar la manera en la que estos se administran: “¡imagínate a un pelado [...] veinticinco años y le llega en un pago de dieciséis millones de pesos, pues, empieza uno a creerse rico, entonces empieza uno a montar un negocio, por un lado, empieza a prestar plata”. Estos endeudamientos ocasionan angustia y problemas familiares, teniendo repercusiones en la experiencia y procesos académicos. In-

cluso puede conducir a venta de bienes para poder pagar las deudas que asumieron.

Quedan, no obstante, varios interrogantes sobre los efectos que los aspectos económicos, favorables para el estudiante o no, puedan tener sobre la experiencia del estudiante. Un ejemplo de ello es que, debido al confinamiento por el covid-19, “el tema económico [...] un asunto que de alguna manera favoreció fue justamente la pandemia [...] de una manera favorable se propicia pues como que todos tenemos que quedarnos en casa estudiando a través de estas pantallas”. Se trata de consecuencias que aún deben ser investigadas a mayor profundidad.

Factores Institucionales

Sistema de acompañamiento integral al estudiante de doctorado.

El acompañamiento al estudiante inicia antes de realizar la matrícula. Hay un impacto del proceso de admisión en el programa doctoral. En palabras de uno de los estudiantes: “nunca hubo la oportunidad de que de pronto en la entrevista se revelara de que yo no quería hacer un doctorado, sino que lo que yo quería era vincularme laboralmente a la docencia”. Es cuestionable que se admita un estudiante, aunque resulte obvio que en realidad no cuenta con una motivación sólida para cursarlo. Asunto que resaltan Guerin *et al.* (2015) como una responsabilidad del sector de educación superior.

Las instituciones también deben disponer de recursos de acompañamiento al estudiante para lograr su permanencia. Sobre este punto, los participantes señalan algunas recomendaciones para las IES: tener un banco de asesores disponibles a quienes se pueda recurrir a parte del asesor asignado, establecer perfiles de idoneidad para dichos asesores, flexibilizar los tiempos de entrega, exigir informes de avance a los asesores y coordinadores, y disponer de recursos económicos para financiar el inicio de las investigaciones de los estudiantes. Todas son recomendaciones que ya figuran en la literatura (Ertem y Gokalp, 2019).

Propuesta curricular en el doctorado. Dentro de la estructura curricular, se destacan, en los programas de educación superior, los aspectos que limitan la formación como investigador de los doctorandos. En ocasiones, los doctorandos pueden no tener la suficiente claridad en metodología o epistemología para poder plantear sus proyectos de investigación. Por ejemplo, en Ciencias Sociales, en el doctorado la formación en metodología suele ser generalmente más de enfoque cualitativo y para innovar, tal vez se requiera de realizar unos estudios con diseños cuantitativos. En ese caso, la universidad podría facilitarle al estudiante un curso extra para apoyarle en la formulación del proyecto.

Procesos de organización frente al asesor. Con respecto a la figura del asesor, se encuentra una gran diversidad de asesoramiento y su nivel de influencia en la formación doctoral. Como se mencionó antes, no existe un solo estilo de asesoría, sin embargo, es consistente en el discurso de los participantes la importancia que otorgan a esta asesoría durante la experiencia formativa. En algunas ocasiones, el asesor también ostenta un cargo administrativo en la IES y esto puede limitar la disposición que tenga para el estudiante. Esta circunstancia puede conducir a “que esa falta de acompañamiento me llevó a pensar que, si no le importaba a mi director, a mí tampoco”. El estudiante espera que se le brinde apoyo suficiente durante su investigación y el sentimiento de soledad con respecto al asesor es una queja frecuente entre los doctorandos (Doğanab y Bıkmazab, 2015).

La permanencia del asesor durante el desarrollo investigativo también se señala como un factor decisivo en los procesos académicos (Barry, 2018). Lo anterior tiene un impacto significativo y no es siempre visto como una experiencia negativa, ya que, al cambiar de asesor, la investigación puede tomar otro enfoque más consecuente con las expectativas del estudiante.

Políticas de la beca y de la institución con incidencia en la experiencia del estudiante del doctorado. Se señalan las consecuencias de ser un estudiante becado debido a los endeudamientos acarreados por la discontinuidad en la periodicidad de los pagos: “era como una lotería, uno no sabía cuándo ni cómo, era muy desorganizado ese tema, entonces, eso a nivel general, genera mucho trauma”. Se trata de políticas de funcionamiento de la beca y la institución que no

solo tienen incidencia en las matrículas de los estudiantes, sino en su misma experiencia, lo que podría afectar su salud mental.

La Interacción entre Factores Personales e Institucionales

Tensiones entre el financiamiento de la beca, la propuesta del doctorado, el saber investigativo y el estudiante. Dentro de las tensiones identificadas, se encuentra la organización en el financiamiento: “¿algo que hubiera hecho mi experiencia menos traumática? Sí, que los pagos del desembolso de la beca hubieran sido organizados”. Como se mencionó previamente, según Levecque *et al.* (2017) el distrés psicológico presenta un riesgo para el desarrollo de trastornos psiquiátricos que aparte de tener repercusiones en la salud mental del estudiante, representa un obstáculo en la cantidad y calidad de su producción científica, y, por lo tanto, también a la base de conocimientos científicos de la comunidad académica.

Una segunda tensión está representada en las particularidades del acompañamiento en la asesoría. Esto se refiere a la manera como ese encuentro entre el asesor y el estudiante transcurrió. Aquí se pone de manifiesto el sentimiento de soledad, “esa persona que tuvo que haber estado ahí esos cinco años apoyándome, dándome moral, facilitándome los recursos, haciendo los contactos, nunca estuvo”. Para todos los participantes, el asesor representaba una figura central en su proceso doctoral. Consideran que en el asesor “se juega un 70 % de la continuidad, de la permanencia en el doctorado”. Se resalta, de igual manera, la confianza que se tenga en su saber y la capacidad de transmitirle confianza al estudiante sobre su trabajo. La comunicación y empatía con el asesor (Gómez y Alzate, 2018), las asesorías frecuentes y de calidad (Zeng *et al.*, 2013) ya fueron señalados como factores influyentes en la permanencia y la deserción de doctorandos. Según Doğanab y Bıkmazab (2015), desde los años sesenta se ha identificado la influencia del asesor en el desarrollo académico y emocional del doctorando.

De allí la importancia del acompañamiento integral más allá de lo académico, “el aspecto emocional sí influye creo que bastante

en lo que es acompañar todos estos procesos”. Se trata de un aspecto en común con Terry y Ghosh (2015), quienes destacan que el estudiante de doctorado necesita establecer relaciones significativas que le brinden apoyo para afrontar los retos que se van a presentar durante su formación. Sobre todo, cuando se trata de las tensiones del inicio de la formación doctoral. Se “entra totalmente perdido al programa. Uno se ubica en los cursos, pero ya en cuanto a investigación uno entra perdido”. Así pues, según Cornwall *et al.* (2019), comprender los estresores de ese momento específico de la formación doctoral sería una acción preventiva que contribuiría a mitigar las cifras de deserción y la enfermedad en los doctorandos.

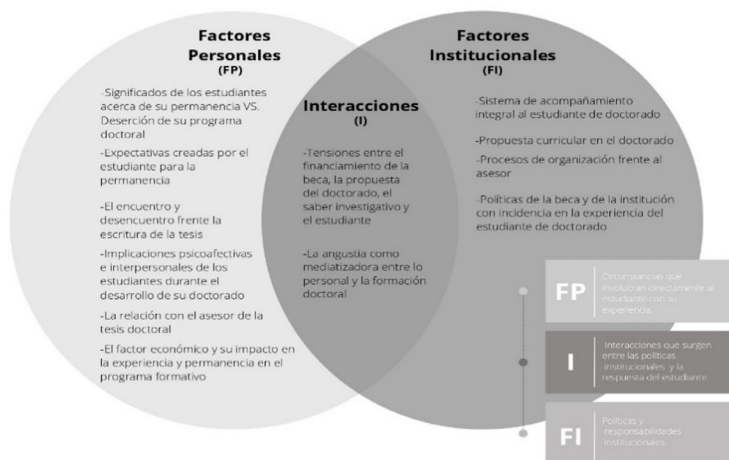
En cuanto a la tesis doctoral, sería un ambiente idóneo realizarla durante los plazos establecidos por el doctorado, además de un momento idóneo para investigar. A este que se cree que un doctor se le calificaría como tal “porque solamente investigaban. Ellos no daban clases ni tenían cargos administrativos, entonces era un ambiente de continua investigación, de continua discusión, abundante en recursos, en equipos”.

La angustia como mediatizadora entre lo personal y la formación doctoral. Los doctorandos deben enfrentarse a los imaginarios del rol del estudiante de doctorado: “¿por qué estudiar un doctorado implica la angustia? No sé si tendrá que ver con esto que es el sentido de hacer doctorado y es aportar a la construcción de ciencia”. El estudiante se ve confrontado con el vacío de saber que su investigación debe responder a unas exigencias y esto, de por sí, genera angustia. Por lo tanto, asumir este rol implica consecuencias para el estudiante (Figura 1).

Discusión

Esta investigación aborda desde una mirada fenomenológica la experiencia de los estudiantes de doctorado, a través del significado dado por estos a la permanencia vs. deserción de la formación doctoral, y a partir de la descripción e interpretación del discurso de quien lo vivió. De este modo, se conoce que los participantes definen como angustiante y estresante esta experiencia, incluso hasta el punto de

Figura 1. La experiencia del estudiante de doctorado



Nota. Creación propia.

llegar a tener repercusiones después de haber culminado el programa, sufriendose un “estrés postraumático”, como uno de los entrevistados lo nombra. Como posibles causales se destacan, de manera recurrente, el asesor de la tesis, el divorcio y la motivación laboral. Lo anterior coincide con las razones para desertar identificadas por Ruud *et al.* (2018), entre las cuales se encuentran la relación con el asesor y falta de apoyo institucional, especialmente si el estudiante es mujer en un programa de ciencias exactas. Un matrimonio sólido también sería un factor central para la permanencia según Rockinson *et al.* (2015).

Las expectativas creadas por el estudiante para la permanencia en el programa se constituyen como fuente de motivación. Los participantes manifestaron como expectativas, la vinculación laboral, aportar a la construcción de sociedad y ser referentes en un tema específico. Algunas fuentes de motivación incluyen la posibilidad de aprendizaje, avanzar en sus carreras profesionales y la capacidad de impacto en su profesión (Ceglie, 2019). Otro tipo de expectativas encontradas son las que atañen el aspecto económico, ya sea por las esperanzas económicas familiares asociadas al doctorado o porque el

mismo estudiante pensaba en las posibilidades de mayores ingresos por ser un estudiante becado.

Continuando con el encuentro y el desencuentro frente a la escritura de la tesis como factor personal, se pone de manifiesto la dificultad que supone escribir una tesis doctoral, incluso, si el estudiante cuenta con formación y habilidades para la escritura académica. Tanto Leijen *et al.* (2016) como Gómez y Alzate (2018), señalan que son los niveles de estrés de la experiencia doctoral y no necesariamente las habilidades académicas las que repercuten en los impases de la escritura científica, produciéndose así la figura de All But Dissertation tan común entre los doctorandos (Bekova, 2021).

Por esta razón, hay implicaciones psicoafectivas e interpersonales durante la formación doctoral. Estas tienen incidencia en los procesos motivacionales que influyen en los compromisos de tipo académico. Si bien en un inicio se puede presentar desmotivación para la investigación de la tesis, un cambio inesperado de asesor y/o tema puede ser favorable para el proceso.

Otro tipo de situaciones que inciden en la motivación, son las que generan frustración frente a las expectativas no cumplidas o dificultades del estudiante asociadas a las exigencias de la beca. Un interés intrínseco por el tema de investigación, por la vocación docente (Zhou, 2015) y el gusto por el aprendizaje, así como factores de orden extrínseco que le apuntan a movilidad y reconocimiento social, avanzar en la carrera profesional y aumentar los ingresos económicos, todas son variables que podrían contribuir a sostener la motivación para culminar los estudios.

De igual manera, las alteraciones en la red de apoyo del estudiante tienen efectos en la experiencia doctoral. Mientras se cursa un doctorado el grupo primario del estudiante atraviesa por un periodo de reajuste en el que en ocasiones los roles de cada persona pueden llegar a modificarse. La familia y los amigos ya han sido identificados como figuras esenciales para la permanencia (Ceglie, 2019; Guerin *et al.*, 2015), en especial cuando el estudiante está casado y tiene responsabilidades definidas en casa, ya que es probable que estas cambien, incluso que se reverseen los roles (Rockinson *et al.*, 2017; Rockinson *et al.*, 2015).

Una de las figuras de apoyo más importante durante la formación doctoral es el asesor de la tesis, incluso como factor de motivación (Guerin *et al.*, 2015). Este rol puede representar tanto un

factor que contribuya a la permanencia como a la deserción. Entre la percepción de los entrevistados sobre sus asesores, se identifican diferentes estilos de asesoría, algunos propician un “sentimiento de abandono”, otros sirven de “impulso” al proceso de escritura, pero crean tensiones cuando el espacio de asesoría se convierte en la única causa por la cual avanzar en el proceso académico. Son diversos los estilos de acompañamiento ya que no hay lineamientos preestablecidos por parte de las universidades (Schneijderberg, 2021). Sin embargo, la manera en la que se acompaña es crucial ya que el sentimiento de aislamiento ha sido identificado como factor de deserción (García y Barrón, 2011), así como los problemas en la relación con el asesor (Bartolini, 2017). Como se mencionó antes, no existe un solo estilo de asesoría, sin embargo, la consistencia en el discurso de los participantes define su importancia en el proceso académico. Se encontró entre los participantes que, en ocasiones, el asesor también ostenta un cargo administrativo en la IES y esto puede limitar la disposición que tenga para acompañar al estudiante, a tal punto que, tanto el asesor como el doctorando, pierdan interés por la investigación. El estudiante espera que se le brinde apoyo suficiente durante su investigación; el sentimiento de soledad con respecto al asesor es una queja frecuente entre los doctorandos (Doğanab y Bikmazab, 2015). La permanencia del asesor durante el desarrollo investigativo también se señala como un factor decisivo en los procesos académicos (Barry, 2018).

El factor económico también tiene un impacto en la permanencia en el programa formativo. Se le considera como un predictor de la persistencia estudiantil (Ertem y Gokalp, 2019) y los problemas de financiación en cuanto a la investigación como retos negativos en la experiencia (Corcelles *et al.*, 2019). En la presente investigación, los entrevistados contaban con becas y aun así presentaron dificultades económicas. Más allá del pago de la matrícula y el sostenimiento del estudiante, se pueden encontrar obstáculos al momento de financiar la investigación, incluso, el ciclo de vida en el que se encuentra el estudiante puede afectar la manera en la que los recursos se administran. No se encontraron investigaciones en el rastreo bibliográfico que abordaran esta especificidad del factor económico. Tampoco sobre las consecuencias económicas acarreadas por la pandemia del covid-19, que, en el caso de un participante, contribuyeron de manera positiva a su economía y calidad de vida, en tanto que pudo pasar más tiempo con su familia.

El acompañamiento al estudiante inicia antes de realizar la matrícula y es responsabilidad del sector de la educación superior (Guerin *et al.*, 2015). Es también responsabilidad de las instituciones disponer de recursos de acompañamiento al estudiante para lograr su permanencia. Sobre este punto, los participantes señalan algunas recomendaciones para las IES; tener un banco de asesores disponibles a quienes se pueda recurrir a parte del asesor asignado, establecer perfiles de idoneidad para dichos asesores, flexibilizar los tiempos de entrega, exigirles informes de avance a los asesores y coordinadores, y disponer de recursos económicos para financiar el inicio de las investigaciones de los estudiantes. Todas son recomendaciones que ya figuran en la literatura (Ertem y Gokalp, 2019).

Dentro de la estructura curricular de los programas de educación superior, se destacan los aspectos que limitan la formación como investigador de los doctorandos. En ocasiones, los doctorandos pueden no tener la suficiente claridad en metodología o epistemología para plantear sus proyectos. Lo anterior se consolida como un hallazgo ya que no se encontraron antecedentes que abordaran estas necesidades educativas propias al estudiante de doctorado y, mucho menos, a su posible repercusión en la permanencia de los doctorandos en el programa formativo.

De la interacción entre factores personales e institucionales, se evidencia que emergen de esta manera tensiones entre el saber metodológico, el estudiante y la propuesta del doctorado. Entre los participantes, se destacaron como tensiones: la baja organización en la periodicidad de los pagos de la beca, las particularidades del acompañamiento en la asesoría y la importancia de un acompañamiento integral más allá de lo académico. La comunicación y empatía con el asesor (Gómez y Alzate, 2018), las asesorías frecuentes y de calidad (Zeng *et al.*, 2013) ya fueron señalados como factores influyentes en la permanencia y la deserción de doctorandos.

Finalmente, la angustia como mediatizadora entre lo personal y la formación doctoral, es una dimensión que, aunque figura de manera transversal en las investigaciones sobre salud mental en los estudiantes de doctorado, no había sido aún nombrada como parte intrínseca de la experiencia doctoral. Investigar la vivencia del estudiante de doctorado, no desde las encuestas y estadísticas, sino desde la experiencia, permite visualizar la complejidad del fenómeno tal y

como se presenta. Debido a ello, se pueden tomar medidas basándose en las necesidades reales de esta población estudiantil.

Conclusión

La experiencia de los estudios de formación doctoral se encuentra matizada por diferentes elementos, los cuales abarcan factores personales (organización familiar, proyecto de vida y ajuste socioeconómicos) y factores institucionales, como son la delegación de tutores de proyectos de investigación, desarrollo de la tutorial, y la forma de pagos que contempla la beca. Se recomienda a la institución desarrollar programas que permitan afianzar el reconocimiento de la relación pedagógica que se establece entre el tutor y el estudiante, teniendo en cuenta no solo lineamientos teóricos, sino también perfiles y estrategias de acompañamiento que contemple lo emocional y lo social. Igualmente, se recomienda la estructuración de un acompañamiento integral dirigido al estudiante, que contemple los requisitos que demanda formarse en el nivel doctoral y asuntos administrativos y/o personales, que le permitan continuar con su proceso de formación.

Referencias

- Bartolini, A. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), pp. 1-30.
<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/310/300>
- Barry, K.M. (2018). Psychological health of doctoral candidates, study-related challenges and perceived performance. *Higher Education Research & Development*, 37(3), pp. 468-483.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1425979>
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, docencia y tecnología*, (55), pp. 1-30.

- Bekova, S. (2021). Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? *Studies in Higher Education*, 46(6), pp. 1068-1080. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672648>
- Ceglie, R. (2019). Initial Motivations of Doctoral Education Students. *Journal for the Advancement of Educational Research*, 13(1), pp. 20-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252070.pdf>
- Corcelles, M., Cano, E. L., González Ocampo, G., & Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), pp. 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Cornwall, J., Mayland, E.C., Van der Meer, J., Spronken-Smith, R.A., Tustin, C. & Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41(3), pp. 363-380. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821>
- Doğanab, N. & Bıkmazab, O. (2015). Expectation of Students from their Thesis Supervisor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, pp. 3730-3737. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1106>
- Ertem, H. Y., & Gokalp, G. (2019). Role of Personal and Organizational Factors on Student Attrition from Graduate Education: A Mixed-Model Research. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0 (0), pp. 1-26. <https://doi.org/10.1177/1521025119881391>
- Galeano, M.E. (2004). Diseño de proyecto en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colombia.
- García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), pp. 94-113. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24226>
- Gómez, M. Á. & Alzate, M. V. (2018). Persistencia en los estudios de doctorado: revisión de literatura. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), pp. 107-125. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.07>
- Guerin, C., Jayatilaka, A., & Ranasingh, D. (2015). Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies. *Higher Education Research & Development*, 34(1), pp. 89-104. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934663>
- Guzmán, C. & Saucedo, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), pp. 1019-1054. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

- Jiménez Sánchez, L. F. (2021). Factores asociados a la deserción en la formación doctoral. El caso de la Universidad de los Andes, Colombia.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 19, pp. 87-112.
<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Leijen, A. Lepp, L., & Remmik, M. (2016). Why did I drop out? Former students' recollections about their study process and factors related to leaving the doctoral studies. *Studies in Continuing Education*, 38(2), pp. 129-144. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1055463>
- Levecque, K., Anseela, F., Beuckelaerd, A., Van der Heydenf, J. & Gislefa, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46, (4), pp. 868-887. <https://www-sciencedirect-com.consultaremoti.upb.edu.co/science/article/pii/S0048733317300422>
- Löfström, E. & Pyhältö, K. (2019). What Are Ethics in Doctoral Supervision, and How Do They Matter? Doctoral Students' Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, pp. 1-16.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595711>
- López Avendaño, O. (1994). *Sociología de la Educación*. EUNED.
- Luque, D. J. & Rodríguez, G. (2005). Accesibilidad y adaptación curriculares al alumnado con discapacidad en la Universidad. Una reflexión docente. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad. Salamanca, 24 y 25 de noviembre de 2005.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2013). *Lineamientos de la política de inclusión en educación superior*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1992). Artículo 28 de la Ley 30 de 1992.
- Muller, M. (2008). *Los aprendizajes y su problemática desde la mirada y la escucha psicopedagógica*. En Müller, Formación docente y psicopedagógica, pp. 113-129, Ed Bonum. <https://www.studocu.com > psicopedagogia-institucional>
- Rockinson Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., & Knight, A. (2015). Protecting the Marriage Relationship During the Doctoral Journey: Strategies for Students and Partners Based on the Strong Marital House Concept. *The Family Journal*, 23(2), pp. 141-146. <https://doi.org/10.1177/1066480714565106>
- Rockinson Szapkiw, A., Spaulding, L. S., & Lunde, R. (2017). Women in Distance Doctoral Programs: How They Negotiate their Identities as Mothers, Professionals, and Academics in Order to Persist. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, pp. 49-71.
<http://ijds.org/Volume12/IJDSv12p049-072Szapkiw2916.pdf>

- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). Reflexiones acerca de la formación psicopedagógica del estudiante de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), pp. 44-49.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/662>
- Ruud, C. M., Saclarides, E. S., George-Jackson, C. E., & Lubienski, S. T. (2018). Tipping Points: Doctoral Students and Consideration of Departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3), pp. 286-307.
<https://doi.org/10.1177/1521025116666082>
- Schneijderberg, C. (2021). Supervision practices of doctoral education and training. *Studies in Higher Education*, 46(7), pp. 1285-1295.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1689384>
- Terry, R. & Ghosh, R. (2015). Mentoring from Different Social Spheres: How Can Multiple Mentors Help in Doctoral Student Success in Ed.D Programs? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(3), pp. 187-212. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.10723967>
- Verdugo, M.A. & Gutiérrez, B. (2009). Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento. Pirámide.
- Zeng, L. M., Webster, B. J., Ginns, P. (2013). Measuring the research experience of research postgraduate students in Hong Kong. *Higher Education Research & Development*, 32(4), pp. 672-686.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2012.754410>
- Zhou, J. (2015). International Students' Motivation to Pursue and Complete a Ph.D. in the U.S. *U.S. Higher Education*, 69(5), pp. 719-733.
<http://www.jstor.org/stable/43648822>

Competencias emocionales de estudiantes de psicología en la transición a la educación virtual como efecto de la pandemia por covid-19

Andrea Tatiana Mogollón Portilla
Laura Isaza Valencia

Resumen

La pandemia por covid-19 generó que el contexto universitario se enfrentara a nuevos retos formativos, sociales y emocionales. El objetivo de la investigación fue analizar las competencias emocionales de un grupo de estudiantes de psicología en la transición de la educación presencial a la mediada por entornos virtuales. La metodología se dividió en dos fases: una fase inicial de tipo cuantitativo, con una muestra probabilística de 66 estudiantes, con la aplicación del Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDEA-R) de (Pérez Escoda & Bisquerra, 2010), y una fase de profundización cualitativa en la cual se aplican entrevistas y grupos focales a diferentes actores relacionados con el hecho educativo y el fenómeno de estudio. Se evidencia como resultado que la competencia emocional que presenta mayor afectación son las competencias sociales, lo cual se relaciona con el distanciamiento social a causa del confinamiento por la pandemia de covid-19.

Palabras clave: Competencias emocionales; Educación; Pandemia por covid-19; Educación superior; Orientación psicopedagógica.

Introducción

Desde la aparición de la pandemia por el covid-19, se ha convertido en un foco de interés investigativo la salud mental y la educación; en este sentido, en el contexto internacional se encuentran estudios orientados al análisis de las consecuencias del confinamiento en aspectos como la educación y la salud mental, como ejemplo de ello, Rodríguez *et al.* (2020) resaltan cómo se puede tener un impacto negativo sobre la salud mental a raíz del confinamiento estricto y prolongado, generando secuelas negativas, debido a la sensación de pérdida de control, la incertidumbre y los cambios en el estilo de vida que conducen a un aumento de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés.

Entre los agentes estresores ocasionados por la covid-19, se resaltan la duración de la cuarentena, el miedo al contagio, la frustración y el aburrimiento, los escasos suministros, la información inadecuada, los problemas económicos, entre otros (Brooks *et al.*, 2020). Como coinciden diversos estudios (Dubey *et al.*, 2020; Koutoangelos *et al.*, 2020; Pakenham *et al.*, 2020; Xiong *et al.*, 2020), la pandemia tiene un impacto psicológico a largo plazo, creando nuevos desafíos sociales y de la salud sin precedentes, tanto en el personal sanitario como en la población en general, resaltando la necesidad e importancia de modelos de prevención e intervención que permitan reducir el impacto de estos efectos.

El impacto del confinamiento no ha dejado al campo de la educación exento de consecuencias; según Rosario *et al.* (2020), los principales desafíos frente a la educación superior giran en torno a la permanencia de estudiantes en la modalidades virtuales o semi-presenciales, la brecha digital y desigualdad en el acceso a herramientas TIC y las competencias digitales, tanto en docentes como estudiantes; Oyedotun (2020) señala dentro de estos retos, la falta de recursos, la deficiente infraestructura tecnológica de las instituciones, la reducción de la participación de los estudiantes, la inflexibilidad académica, los problemas familiares y las afección a la salud mental; por lo cual, para los autores se requiere de un nuevo modelo educativo que faciliten la adaptación y el trabajo colaborativo.

Lo expuesto anteriormente evidencia las consecuencias revisadas hasta el momento en el contexto de la salud mental y las repercusiones emocionales por la pandemia por covid-19 en Colombia.

Es importante revisar cuáles han sido las implicaciones en el ámbito de la educación, en especial en la educación superior. En relación a la práctica pedagógica Vergara (2020) plantea cómo la educación debe buscar las estrategias necesarias para lograr afrontar dificultades que se puedan presentar, además de preparar a la sociedad para su adaptación; en ello resalta la importancia del bienestar estudiantil para lo cual, la educación debe propender por la formación de competencias sociales y emocionales, de tal manera que la práctica de enseñanza del docente se relacione con la percepción de bienestar que tiene el estudiante, la cual, hoy en día, se relaciona con el aislamiento por pandemia.

Es así como la educación superior se enfrentó a un cambio inesperado en el que debió ajustar a una metodología virtual que permitiera el distanciamiento social como medida principal ante la pandemia por covid-19. La crisis sanitaria representa una amenaza para la salud física, mental y emocional, afectando además el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

La presente investigación se desarrolla con el objetivo de analizar las competencias emocionales en un grupo de estudiantes de Psicología de una Universidad Pública de Pamplona en la transición de la educación presencial a la virtual asociada a la pandemia por covid-19, que permitan a futuro el acompañamiento integral a la población estudiantil.

Desarrollo conceptual

Competencias Emocionales.

Las competencias emocionales han sido definidas desde diferentes modelos teóricos, uno de ellos es la aproximación conceptual proporcionada por Bisquerra (2009; citado por Carralero *et al.*, 2013), en la cual las competencias emocionales son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 62).

De acuerdo con Bisquerra & Pérez (2007, citados por Berrocal *et al.*, 2017), las competencias emocionales comprenden la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades para la vida y el bienestar; sin embargo, Salovey y Sluyter (1997, citados por Berrocal *et al.*, 2017), definen 5 dimensiones, como son la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Desde la psicopedagogía de las emociones por parte de Bisquerra (2009), las competencias emocionales favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas; la conciencia emocional se refiere a la capacidad de tomar conciencia sobre las propias emociones y comprender las emociones de los demás; la regulación emocional, comprende la expresión, tolerancia a la frustración y habilidades de afrontamiento; la autonomía emocional abarca la autoestima, automotivación, resiliencia y responsabilidad de las propias emociones; la competencia social, se relaciona con las habilidades sociales, la comunicación efectiva y la solución de conflictos; y, finalmente, las competencias para la vida y el bienestar, en las cuales se destaca la capacidad para fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones y buscar ayuda y recursos.

Educación Emocional

La educación emocional pone énfasis en la interacción del individuo con su ambiente, y la importancia del componente emocional en el aprendizaje y el desarrollo, por lo cual las competencias emocionales tienen una aplicación directa en la educación, haciendo necesario que se involucren programas de desarrollo emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje, afirmación en la cual coinciden diferentes autores (Alfonso *et al.*, 2019; Bisquerra, 2009; Pérez, 2019), quienes afirman que desde la psicopedagogía, la orientación en el ámbito emocional hace parte de la comprensión de la educación desde un enfoque integral. Según Herrera *et al.* (2016), la universidad constituye un entorno de cambios e incertidumbre que requiere de adaptaciones constantes por parte de los estudiantes, que en ocasiones pueden generar cansancio emocional, estrés y ansiedad e incluso el burnout académico.

Educación en tiempos de pandemia

La pandemia a causa de la enfermedad por covid-19, generó un cambio inesperado a escala global; el campo educativo no es ajeno a esta situación por lo que desde marzo del 2020 estudiantes y docentes se desplazaron a casa, suspendiendo las clases presenciales en todos los niveles, migrando a medios virtuales en la mayoría de los casos. Frente a esto, Expósito & Marsollier (2020) plantean que este hecho genera un punto crítico de antes y después dentro de las prácticas pedagógicas y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, generando un reto para el sistema educativo, ante el cual, a pesar de las circunstancias, la educación no puede parar. En este contexto, el rol del docente debe mantenerse como un motivador y guía académico que también asume la contención afectiva, por lo cual debe promover prácticas y estrategias de resiliencia y acompañamiento emocional (Villafuerte *et al.*, 2020).

Aunque el aprendizaje mediado por entornos virtuales ofrece ventajas (Román, 2020), también como lo manifiesta García (2020) supone la evidencia de brechas en el acceso, uso y competencias frente a la virtualidad, que generan desigualdades importantes para la educación, específicamente en el contexto universitario, y manifestó la necesidad de adoptar modelos semipresenciales con los que, a corto plazo, las universidades han respondido en tiempo récord al cambio sin dejar de lado que existen falencias en cuanto a las herramientas pedagógicas y a la evaluación, lo cual conlleva a la necesidad de rediseñar la docencia, y a largo plazo, llegar al desarrollo de planes estratégicos que fortalezcan la transformación digital.

Metodología

La investigación parte del modelo de la etnografía educativa con un énfasis cualitativo, apoyado en instrumentos de tipo cuantitativo en la fase exploratoria. El estudio partió de una metodología dividida en dos fases que permitieron, inicialmente, la aplicación de un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental de alcance descriptivo,

en el cual se evaluó el nivel de competencias emocionales presentes en los estudiantes, aplicado en estudiantes de psicología de tercer, cuarto y octavo semestre de la Universidad de Pamplona, sede Pamplona, en el curso del período académico 2021-1. Se toma una muestra de tipo probabilístico aleatorio simple con un tamaño muestral de 66 sujetos para la aplicación de los instrumentos cuantitativos, se aplica el Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDEA-R) de Pérez Escoda y Bisquerra (2010). Después de la aplicación del cuestionario, se continuó a una fase de profundización cualitativa, en la cual se aplicaron entrevistas a docentes del programa de psicología y psicólogos de bienestar universitario, contrastando con grupos focales a estudiantes, lo que permitió analizar la relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje mediado por la virtualidad a causa de la pandemia por covid-19. La triangulación de los datos se realizó a través de la triangulación poblacional, con el contraste entre la información proporcionada por estudiantes de psicología, docentes del programa de psicología y psicólogos de bienestar universitario que realizaron atención durante la pandemia por covid-19. Las técnicas cualitativas se basaron en las categorías expuestas en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz de categorías.

Categorías	Subcategorías
Competencias emocionales "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Pérez y Bisquerra, 2010).	Conciencia emocional
	Regulación emocional
	Autonomía emocional
	Competencia social
	Competencias para la vida y el bienestar
Educación en la virtualidad	Implicaciones en el aprendizaje
Procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por herramientas TIC.	Adaptación
	Relación emoción aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Resultados

Como resultado se encuentra un análisis del desarrollo y potencial de desarrollo de las competencias emocionales. A continuación, se presentan los resultados iniciales de la fase cuantitativa, y posteriormente los resultados cualitativos de la investigación.

De acuerdo con la aplicación del cuestionario de desarrollo emocional CDE-R, se evalúan las 5 competencias del modelo pentagonal de competencias emocionales de (Bisquerra, 2009); en la Tabla 2 se observan los resultados obtenidos frente a cada competencia.

Tabla 2. Análisis CDE-R

CDE-R	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencias sociales	Competencias para el bienestar	Promedio global
Dominio absoluto de las competencias	89%	44%	56%	36%	88%	83%
Dominio medio	9%	30%	23%	21%	6%	14%
Ausencia de la competencia	2%	26%	21%	42%	6%	3%

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estos resultados puede verse como las competencias sociales son las más afectadas, lo cual es posible comprender a raíz del distanciamiento social a causa de la pandemia por covid-19, frente a esta competencia es posible evidenciar que el 42% de los participantes exhiben ausencia de esta y un 21% un dominio medio. La competencia con mayor desarrollo dentro de la muestra evaluada es la conciencia emocional; frente a la regulación emocional, se puede observar que un 44% tiene un dominio total, un 30% un dominio medio y un 26% tiene ausencia de desarrollo de esta competencia; se presenta un 56% con un alto dominio de la autonomía emocional, un 23% con un dominio medio y un 21% con ausencia de este factor; con lo cual se puede inferir que, si bien existe una adecuada

capacidad de autogestión dentro de los estudiantes, existe un porcentaje considerable que tiene dificultades en este sentido. En cuanto a las competencias para el bienestar y la vida se obtiene un 88 % de los participantes que demuestran un gran dominio de esta competencia.

Desde los resultados de la fase cualitativa, se realiza una codificación abierta que da paso a matrices de análisis, las cuales posibilitan la comprensión de las categorías planteadas y adicionalmente se encuentran categorías emergentes que permiten la comprensión del fenómeno de las competencias emocionales durante la pandemia por covid-19, de esta manera se encuentra que la relación de la conciencia emocional con el aprendizaje en la virtualidad, desde la cual se encuentra que la falta de reconocimiento de las propias emociones genera una afectación en los procesos atencionales dificultando el aprendizaje, aspecto que se ha reflejado durante las clases mediadas por la virtualidad. En los que refiere a la gestión de las emociones en el aprendizaje durante la pandemia, los estudiantes manifiestan la aparición de emociones negativas, ante las cuales no cuentan con las herramientas necesarias para gestionarlas; aspecto que involucra la capacidad de autogestión, en la cual se encuentra que el establecimiento de los hábitos cambia a raíz de la virtualidad por la pandemia, haciendo que los estudiantes deban adaptarse a una nueva rutina de vida que les puede generar sentimientos de frustración que afectan su capacidad para gestionar sus recursos personales.

En relación a las competencias sociales, desde la fase cualitativa se encuentra que el relacionamiento interpersonal es un factor que genera malestar en los estudiantes puesto que la universidad representa para los estudiantes un entorno que no se concentra solo en el aprendizaje, sino en la posibilidad de establecer vínculos sociales, los cuales se afectan por la pandemia; así como la vinculación entre docente y estudiante, al generarse una barrera en el aprendizaje desde los procesos comunicativos.

Discusión

La educación superior al igual que muchos ámbitos se vio directamente afectada por la pandemia por covid-19; el distanciamiento

social implicó que estudiantes y docentes dejaran las aulas presenciales y se adaptaran a entornos mediados por la virtualidad para lograr garantizar la permanencia y acceso a la educación. Específicamente en los estudiantes de psicología que pertenecen a los campos profesionales del área de la salud, como lo afirman De Lucca *et al.* (2021). La formación de los profesionales de la salud debe incorporar competencias como las emocionales, puesto que el equilibrio emocional se relaciona con la calidad de vida y con la capacidad para afrontar los desafíos que supone el trabajo en contextos de la salud.

Frente a lo anterior, desde el modelo pentagonal de competencias, se identifica que las competencias sociales están afectadas en este grupo de estudiantes, y competencias como la regulación y la autonomía emocional empiezan a percibirse como factores que podrían estar en riesgo, a partir de esto, se identifican no solo como aspectos en riesgo, sino como factores de desarrollo.

De esta manera se evidencia que la universidad representa para los estudiantes no solo un lugar de aprendizaje, sino la posibilidad de establecer vínculos sociales, como lo confirma la investigación de Tello (2021), en la cual resalta la importancia de las instituciones educativas en la exposición social, y cómo el aislamiento físico por la pandemia de covid-19 genera barreras en el desarrollo de conexiones interpersonales, teniendo como efecto malestar psicológico. Esto se corrobora con Morrisette (2021), quien concluye que el cierre de las instituciones educativas implica un aislamiento social que deriva en consecuencias emocionales y psicológicas, dando paso a nuevos problemas de salud mental.

Lo anterior se relaciona con el postulado de Orellana *et al.* (2020), en cuya investigación se concluye que las limitaciones ocasionadas por la pandemia generan respuestas emocionales negativas, especialmente en poblaciones de jóvenes, estudiantes y mujeres, por lo que estas poblaciones requieren especial atención a la hora de promover el desarrollo de estrategias que contribuyan a los recursos de afrontamiento personal. Se puede comprender que la pandemia por el covid-19 generó un estado de confusión que afectó el desarrollo emocional y frente a lo cual no se tenían estrategias de adaptación que permitieran gestionar las implicaciones del aislamiento social y de los demás cambios producidos por la emergencia sanitaria. La falta de regulación emocional ante las exigencias del medio, genera una respuesta de malestar en el estudiante.

Conclusiones

Entre los efectos ocasionados por la pandemia se observa un impacto en las competencias emocionales, tanto estudiantes como docentes tuvieron que transitar a una metodología virtual que permitiera el distanciamiento social, ocasionando que los procesos de aprendizaje se vieran afectados; dentro de este cambio las competencias emocionales se encuentran como un factor mediador en el proceso de adaptación a la educación virtual como consecuencia del covid-19. A partir de esta problemática la investigación tuvo como propósito responder a cuáles son las competencias emocionales que se relacionan con la transición de la educación presencial a la virtual.

El análisis cuantitativo permitió tener información de las competencias emocionales durante la educación en pandemia, evidenciando que las competencias sociales son las más afectadas, lo cual es posible comprender a raíz del distanciamiento social a causa de la pandemia por covid-19. Las competencias de conciencia emocional y las competencias para la vida tienen un alto desarrollo en los estudiantes, por lo cual se pueden definir como factores posibilitadores y protectores; la regulación y la autonomía emocionales, se encuentra en un nivel intermedio, lo cual las presenta como un punto en riesgo de no intervenir a tiempo. El factor con mayor afectación está dado por las competencias sociales, relacionado con el confinamiento, distanciamiento y aislamiento social.

Para la educación superior las emociones son parte básica del desarrollo de competencias blandas requeridas para la formación profesional, específicamente en las carreras de salud son indispensables, pues median con la calidad de vida y el bienestar, y también con la capacidad del profesional para responder a los desafíos que se presentan en el área de la salud y al trato humanizado de su servicio.

Es necesario que desde las universidades se propongan estrategias y planes que permitan la promoción, prevención e intervención de las competencias emocionales en entornos de aprendizaje virtuales y que puedan ser aplicadas en el futuro inmediato del retorno a la presencialidad.

Referencias

- Alfonso Moreira, Y., Valladares González, M. G., & Pulido, M. (2019). La orientación psicopedagógica en la práctica universitaria. *Revista Científica UISRAEL*, 6(3), pp. 9-24. <https://doi.org/10.35290/rcui.v6n3.2019.136>
- Berrocal, P. F., González, R. C., & Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 88, pp. 15-26.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In *The Lancet*, Vol. 395, Issue 10227, pp. 912-920. Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Carralero, A. Á., Bolívar, A. I. O., & Santos, S. C. (2013). Formación de competencias emocionales en alumnos de arte danzario (ballet). *Didascalia: Didáctica y Educación*, 4(1), pp. 61-74. <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalialia/article/view/1668/916>
- De Lucca, E. R. M., Camacho, F. C. S., Torres, M. J. A., & Álvarez, M. E. M. (2021). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros profesionales de la salud en contexto de pandemia. (Revisión). *Roca. Revista Científico-Educacional de La Provincia Granma*, 17(3), pp. 406-422. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2639>
- Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S., Lahiri, D., & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*, 14(5), pp. 779-788. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.05.035>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 39-40. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- Herrera Torres, L., Mohamed Mohand, L., & Cepero Espinosa, S. (2016). Cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, pp. 173-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429381>

- Kontoangelos, K., Economou, M., & Papageorgiou, C. (2020). Mental health effects of COVID-19 pandemia: A review of clinical and psychological traits. *Psychiatry Investigation*, 17(6), pp. 491-505.
<https://doi.org/10.30773/pi.2020.0161>
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), pp. 13-40.
<https://doi.org/10.48102/rtee.2020.50.especial.95>
- Morrisette, M. (2021). School Closures and Social Anxiety During the COVID-19 Pandemic. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), pp. 6-7.
<https://doi.org/10.1016/J.JAAC.2020.08.436>
- Orellana, C. I., Orellana, L. M., Orellana, C. I., & Orellana, L. M. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades En Psicología*, 34(128), pp. 103-120. <https://doi.org/10.15517/AP.V34I128.41431>
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029.
<https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Pakenham, K. I., Landi, G., Boccolini, G., Furlani, A., Grandi, S., & Tossani, E. (2020). The moderating roles of psychological flexibility and inflexibility on the mental health impacts of COVID-19 pandemic and lockdown in Italy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, pp. 109-118.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.07.003>
- Pérez Escoda, N., & Bisquerra, R. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A) construction of the emotional development questionnaire for adults (QDE-A). *REOP*, 21, 367.
<http://eiconsortium.org>
- Pérez Escoda, N. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), pp. 23-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v10n24/2216-0159-prasa-10-24-23.pdf>
- Rodríguez Quiroga, A., Buiza, C., Mon, M. A. Á. de, & Quintero, J. (2020). Update on COVID-19 and mental health. *Medicine (Spain)*, 13(23), pp. 1285-1296. <https://doi.org/10.1016/j.med.2020.12.010>

- Rosario Pacahuala, E. A., Medina Gamero, A. R., & Sanchez Pimentel, J. I. (2020). Challenges of university health education before COVID-19. In *Educacion Medica*. Elsevier Espana S.L.U.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.007>
- Tello Castro, W. J. (2021). Predictores de la somnolencia, satisfacción con los estudios y cansancio emocional en estudiantes de alto rendimiento durante la pandemia COVID-19 [Universidad Peruana Unión].
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4448>
- Vergara Vega, A. L. (2020). Las prácticas pedagógicas referidas al acompañamiento y su relación con el bienestar de los estudiantes. Repositorio Universidad Simón Bolívar.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.282>
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), pp. 134-150. <http://www.refcale.ulearn.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. In *Journal of Affective Disorders*, Vol. 277, pp. 55-64. Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

Transformaciones de la sociabilidad entre estudiantes en tiempos de pandemia¹

Simón Callejas Pérez
Laura Isaza Valencia

Resumen

La pérdida de los espacios físicos en los ambientes universitarios, como consecuencia de las medidas de aislamiento implementadas para la mitigación del covid-19, han transformado las formas de socialización presenciales de los estudiantes por interacciones mediadas por la virtualidad. Esta investigación de acción participativa tiene como objetivo identificar las diferencias en las formas de socialización entre los estudiantes universitarios antes y durante la pandemia, ofreciendo una perspectiva para observar las formas y afectaciones en las que los relacionamientos han cambiado debido a la transición de la educación mediada por la virtualidad. Los datos recolectados se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas a ocho estudiantes

1 El proyecto de investigación que dio lugar a este capítulo se titula "Trayectorias académicas y experiencias universitarias de estudiantes no tradicionales que cursan programas de pregrado, Medellín- Colombia", avalado por el Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana con número de radicado 519C-07/19-63. Investigación liderada por el Grupo de Investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO) y apoyada por Grupo de Investigación en Familia (GIF).

universitarios de la ciudad de Medellín entre los años 2020 y 2021, encontrando cambios relevantes en las formas de socialización, destacando en la presencialidad la importancia de la conformación de vínculos y experiencias significativas para la vida, y un desinterés por parte de los estudiantes en las interacciones con el otro en la virtualidad.

Palabras clave: Educación del tercer ciclo; Estudiante universitario; Pandemia; Salud mental; Socialización.

Introducción

Como consecuencias del acatamiento de las medidas de prevención al contagio dictadas por el Gobierno Nacional en el intento de prevenir la epidemia del covid-19, las universidades de la ciudad de Medellín y sus estudiantes durante los años 2020 y 2021 se vieron obligados a cambiar las formas de educación tradicional que se promovían en el campus universitario y en las aulas de clase por unas nuevas formas de interacción mediadas por la virtualidad y el distanciamiento social, lo que ha traído afectaciones de la salud mental representadas principalmente por ansiedad y la depresión (Lee, 2020), además de haber perjudicado diversos aspectos de la vida universitaria, alterando las dinámicas de los docentes, estudiantes y administrativos. La virtualidad alteró lo establecido en la educación y obligó a estudiantes y docentes a adaptarse a nuevas formas de difundir y aprender el conocimiento (Cobo *et al.*, 2020).

Carli (2006) plantea que las instituciones de educación superior influyen directamente sobre la vida de los estudiantes que la conforman, no solo durante el transcurso normal de su estancia y educación, sino también durante los periodos de crisis e incertidumbre. Estos últimos también generan transformaciones en las formas en las que experimentan la universidad y, más importante para los fines de esta investigación, las formas en cómo se relacionan con sus pares. Las problemáticas derivadas de la pandemia han representado una crisis para el sistema educativo, en donde las instituciones, al igual que sus estudiantes, se han visto obligados al cambio de una educación presencial por una educación virtual. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la

Cultura (UNESCO, 2020) esto ha representado una inestabilidad en las formas de interacción y en la construcción de experiencias para estudiantes universitarios.

La pérdida de los espacios físicos ha transformado las formas en las que los estudiantes experimentan la educación, esto se debe a las medidas derivadas de los protocolos de aislamiento social (Regmi & Jones, 2020; UNESCO, 2020), llevando a que las interacciones entre estudiantes sean generadas desde los hogares y mediante pantallas. Sin embargo, estas formas de interacción a través de medios digitales limitan el contacto con el otro (Cáceres *et al.*, 2017 y Lovón y Cisneros, 2020), afectando las metodologías y motivaciones en los espacios educativos (Rosario *et al.*, 2020).

Para Bowlby (1969) las relaciones interpersonales constituyen un papel muy importante en el desarrollo intelectual y personal del sujeto a lo largo de la vida, de igual manera, la educación superior y la adherencia a esta le suministra al estudiante habilidades sociales y valores que no necesariamente se alinean con los objetivos institucionales. Esto se logra mediante el estrechamiento de los vínculos relacionales, los cuales suelen ser autónomos e independientes de la institución, y no solo se refieren a lo emocional, sino que promueven la construcción de la personalidad e individualidad del sujeto a la vez que lo sumerge en la colectividad del mundo social. Por lo que la experiencia universitaria no solo se basa en la construcción de conocimientos, sino también en la experimentación e incorporación de la persona en la sociedad (Carli, 2006).

Las instituciones educativas deben responsabilizarse de sus acciones y de sus integrantes, preocupándose por sus factores organizacionales, relacionados a las políticas de desarrollo educativo que promueven, centrándose en la formación de los estudiantes y su vocación profesional y cívica, en la construcción de conocimiento y el desarrollo social, buscando que las instituciones interactúen con los diferentes agentes y comunidades tanto a nivel local como global (Vallaey *et al.*, 2009). Estos acercamientos son aún más importantes y necesarios durante los periodos de crisis social (Estrada, 2021).

El rol del estudiante es el de un sujeto social inmerso en el ambiente educativo de aprendizaje y relacionamiento (Sanchez, 2021). Gracias a esto el estudiante puede adquirir habilidades que le ayudaran a superar las diferentes adversidades que pueden surgir a lo largo del proceso educativo, sirviendo como factores de protección y motiva-

cional ante la ansiedad, la angustia y el estrés de la carga académica, además de ayudar a la generación de adherencia al sistema educativo (Leoz, 2019)

El establecimiento de vínculos afectivos y relacionales surgen a partir de los espacios y gustos que se comparten entre los sujetos, esto genera un ambiente propicio para la conformación de redes relacionales que permean la cotidianidad de la vida de los estudiantes (Westendarp & Iglesias, 2019). Las instituciones educativas tienen el deber de darle continuidad al desarrollo de la vida cotidiana de los estudiantes, a través de espacios y metodologías para la educación social e individual de los estudiantes. El paso a la virtualidad ha afectado de forma directa la fisicalidad de los encuentros transformado de manera significativa la experimentación del proceso universitario. Se debe comprender que las instituciones educativas son focos de encuentro social y por ende tienen la responsabilidad de velar por el componente gregario de su comunidad (Leoz, 2019), sea este de forma virtual o presencial.

Coll y Monereo (2008) argumentan en su libro “Psicología de la educación virtual” que la presencialidad permite la conformación de relaciones más estables y predecibles debido a que los encuentros físicos permiten el intercambio emocional y empático a comparación de las relaciones conformadas por la virtualidad, en las cuales la vinculación con los otros es más ágil, superficial, variada y práctica, ya que no es necesario de una temporalidad ni espacialidad simultánea, lo que condiciona las formas de relacionamiento, por lo general centradas en gustos y preferencias en común, estableciendo comunidades virtuales alrededor de tópicos específicos, generando interacciones y redes relacionales en internet (García, 2020).

Winocur (2006), manifiesta que el internet y las redes sociales tienen la capacidad de distorsionar las percepciones que las personas desarrollan de sí mismas, esto es debido a que se posee un mayor control de lo que se muestra, resaltando solo una parte de lo que se es y controlando la forma en la que se desea ser notado. Esto representa un espacio seguro y cómodo para el sujeto, en donde se pueden modificar rasgos físicos o adoptar otras características de personalidad diferentes a la propia con el fin de ser socialmente aceptados (Bossolasco *et al.*, 2020). A pesar de esto, las interacciones suelen ser efímeras y superficiales sin ningún tipo de repercusión ni trascendencia a largo plazo.

A pesar de que las interacciones en internet no requieren de un espacio ni un tiempo específico, estas complementan las socializaciones presenciales. Coll y Monereo (2008, citando a Welman, 2004) establecen una relación directa entre las relaciones presenciales y virtuales, para las que definen que, entre más relaciones presenciales se tenga, mayor será el número de relaciones en la virtualidad. Esto quiere decir que la virtualidad refuerza y le da continuidad a las relaciones y narrativas que surgen de la presencialidad y no las reemplaza como se suele creer (Winocur, 2006).

Estas interacciones entre estudiantes en internet y redes sociales se evalúan en un ambiente en el que la presencialidad y la virtualidad se desarrollan de forma paralela (Cáceres *et al.*, 2017); pero, la pandemia ocasionada por el covid-19 ha generado que las formas de socialización presencial con otras personas fuera del círculo del hogar se vean alteradas, por lo que las interacciones con los otros por medio de las redes sociales o internet han proliferado.

Sociabilidad

Es la orientación intrínseca del hombre a relacionarse con otros individuos de su misma especie, se determina por los espacios, virtuales o presenciales, las actividades y los objetivos (Escalera, 2000), ayudando a la conformación de múltiples círculos sociales, logrando una red de relacionamientos que influyen de forma directa sobre los individuos, inculcando principios y valores que moldearán su actitud y personalidad (Bertrand, 2012). Estas relaciones se caracterizan por la conformación de vínculos en los cuales se establece un intercambio de afecto y la expresión de emociones de forma voluntaria y autónoma (Escalera, 2000).

Escalera (2000) clasifica las interacciones en la sociabilidad en dos categorías según sus objetivos y funciones: por un lado están las formales, que refieren relaciones entre los sujetos y que se encuentran delimitadas por las características establecida por una institución; y por otro lado las informales, las cuales surgen de manera espontánea por la necesidad de los individuos de generar socializaciones y no tienen un objetivo ni función específico. No obstante, nada impide

que puedan surgir relaciones informales en ambientes formales, y relaciones formales de espacios informales.

Sociabilidad Virtual

Son interacciones que se desarrollan a partir de espacios digitales desde una simultaneidad desfasada, desligados de una temporalidad y espacialidad, pero que permiten la conformación de comunidades y el establecimiento de relaciones de forma instantánea e ininterrumpida. Las relaciones en internet y redes sociales, similar a como lo plantea Winocur (2006), permiten el anonimato que fomenta la falta de compromiso y una desvinculación de las consecuencias que conlleva el relacionamiento con otros, esto ha fomentado una conformación de nuevos valores a los que se les da más relevancia en la sociabilidad virtual, tales como “la visibilidad en las redes, la popularidad y la influencia social” (Cáceres *et al.*, 2017).

Según las investigación realizada por Covi y López (2011), la actividad principal que los estudiantes suelen desarrollar en los entornos digitales es la conformación y continuidad de interacciones por medio del uso de redes sociales, otro de los principales usos es el desarrollo de actividades académicas a través de Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC), y por ultimo suele ser también utilizada como forma de entretenimiento haciendo uso de videojuegos, música, redes sociales y plataformas de video y/o streaming.

Sociabilidad Presencial

Son interacciones entre sujetos sumergidas en un espacio físico y temporal sincrónico, en las que la capacidad de atención del sujeto se ve puesta en el otro. Verse expuesto ante la mirada y la presencia ajena genera “vínculos afectivos y sociales como la empatía y sentimiento de pertenencia al grupo” (Cáceres *et al.*, 2017). Estas interacciones son más estables, duraderas y generan competencias para el desarrollo en un

contexto social, a diferencia de la virtualidad, en donde el anonimato y el distanciamiento varían las formas de interacción (García, 2015).

Periodo de pandemia Covid-19

Periodo de tiempo en el que se instauraron a escala nacional e igualmente en las instituciones educativas las normatividades de cuarentena, autoconfinamiento, distanciamiento social y cuidado de la salud establecidas por el estado de alerta decretado por el Gobierno Nacional con el fin de prevenir la propagación del virus SARS-CoV-2, el cual genera la enfermedad conocida como covid-19 o Coronavirus. A este periodo de tiempo también se le conoce como Nueva Normalidad o periodo de Pandemia.

La enfermedad del covid-19 cuenta con propiedades patógenas contagiosas que producen complicaciones respiratorias, neumonía, fallo multiorgánico y en ocasiones la muerte (Wang *et al.*, 2020). Esto obligó a la población universitaria a adaptarse a nuevas formas de trabajo, estudio e interacción desde el hogar, sin embargo, esto trajo una serie de nuevas consecuencias psicológicas para esta población con un incremento de los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Huarcaya, 2020).

Durante el periodo de pandemia el relacionamiento entre los individuos se vio alterado de forma significativa. La conformación de vínculos más casuales, espontáneos y de poca significación emocional se vieron disminuidos y las formas de interacción se centraron en el cumplimiento de diferentes objetivos (Cantó *et al.*, 2021).

Periodo de pre-pandemia Covid-19

Este es el periodo de tiempo anterior al estado de alerta sanitario, en el que a escala nacional no se habían implementado las normatividades de cuarentena, autoconfinamiento, distanciamiento social y cuidado de la salud. También se le conoce como periodo de Normalidad.

Estudiante Universitario

Un estudiante universitario puede definirse como aquel individuo que accede a los sistemas e instituciones de educación superior en busca de una formación integral y una transformación social y humana, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país, mediante la búsqueda constante de la verdad en los procesos de investigación y proyección, pero una definición más completa podría ser la del estudiante como un sujeto social inmerso en el ambiente educativo de aprendizaje y relacionamiento, el cual tiene como función principal el aprender el conocimiento teórico y práctico impartido en la carrera en la que se desempeña.

El estudiante busca comprender y acumular conocimientos a lo largo de la vida universitaria, sin embargo, este entra en un proceso de maduración en el cual no solo se aprende, sino que hace una búsqueda personal de sentido, interioriza la información buscando dominarla para una mejor comprensión de la realidad a través de la reflexión y la aceptación de la pluralidad de los puntos de vista frente a la interpretación de los fenómenos (Gómez & Álzate, 2011).

A su vez está sumergido en un ambiente de socialización en donde se relaciona con la institución, con los docentes y con sus pares, convirtiéndose en un actor que no solo participa en los procesos al interior de la universidad, sino que genera procesos de convivencia e interacción, lo que le proporciona habilidades para su desarrollo personal y social (Carli, 2006), por lo que es deber de las instituciones educativas, velar por el correcto desenvolvimiento de los estudiantes, promoviendo espacios y acciones que incentiven su relacionamiento (Leoz, 2019).

Vínculos entre estudiantes universitarios

El vínculo es la capacidad de entablar relaciones estables con los otros, que no solo se remite a las conductas de apego, sino que se manifiesta en lo psicológico, formando fuertes lazos que unen a las personas y que pueden desarrollarse a lo largo de toda la vida. Así mismo el

apego es una unión afectiva intensa, duradera y particular mediado por dos personas a través de las interacciones comunes y reciprocas. Estas generan confianza, seguridad y bienestar en el individuo, cuyo relacionamiento con el otro se mantienen a lo largo del tiempo y superan las distancias adaptándose a las conductas ambientales. Para esto es necesario el afecto, el cual promueve la creación de vínculos y redes de apoyo (Manzo, 2017).

Según Manzo (2017), en su investigación llamada “El vínculo afectivo del estudiante universitario con sus compañeros como factor de permanencia”, los vínculos con mayor relevancia en los ambientes universitarios son los siguientes:

- **Vínculo Afiliativo:** se da al momento de la conformación de subgrupos al interior de los grupos estudiantiles, entre sus integrantes se hacen presentes elementos comunes y recíprocos en su identidad y fraternidad, estableciendo relaciones de amistad y pertenencia en un grupo.
- **Vínculo Afectivo:** surgen sentimientos y emociones hacia los compañeros basados en el apego, esto se expresa a través del cariño, el afecto, el apoyo, el acompañamiento, la gratitud, la pertenencia, etc., siendo una forma más profunda, íntima y dedicada del vínculo afiliativo.
- **Vínculo Académico:** surge del deseo de conocer y desarrollar actividades académicas, en donde los trabajos y tareas promueven la vinculación entre los individuos. Esto proporciona convivencia entre sujetos fuera de los subgrupos de amistades, incluso formado otros subgrupos para el desarrollo de actividades académicas.

La vinculación entre los estudiantes incide de forma directa en la vida y desarrollo de estos ya que satisfacen necesidades sociales y conforman redes de apoyo. Los vínculos sirven como soporte emocional para los estudiantes que les puede ayudar al individuo a sobrepasar momentos difíciles de su vida. A su vez, estos inciden en la escolaridad del estudiante, relacionada al rendimiento escolar, el logro académico, el fracaso, la deserción, la permanencia y la motivación (Manzo, 2017).

Una gran parte de las investigaciones que han surgido durante el periodo de pandemia del 2020 y 2021 relacionadas con la psico-

logía en estudiantes universitarios, se han centrado más que nada en los factores de riesgo y/o sintomatologías que estos han presentado debido al aislamiento social y los procesos de adaptación de la pandemia, dejando de lado los factores sociales del estudiante (Cobo *et al.*, 2020; Lee, 2020; Regmi y Jones, 2020, Rosario *et al.*, 2020).

Por esto, una investigación centrada en los cambios de las formas de relacionamiento entre los estudiantes durante el periodo de pandemia ofrece una nueva perspectiva para observar las afectaciones no solo patológicas de los estudiantes, sino que busca identificar las formas en las que la socialización y los relacionamientos han cambiado debido a la transversalización de las herramientas digitales, la comprensión de estos fenómenos ayudaría a las instituciones educativas a identificar y evitar posibles factores de riesgo en el proceso educativo y la experiencia universitaria del estudiante que puedan significar un descontento con las formas de educación y que a futuro resulte en una deserción del sistema educativo o en una afectación de su salud mental.

De esto surge la pregunta de esta investigación: ¿Cuáles cambios has surgido en la sociabilidad entre estudiante como consecuencia del uso de herramientas digitales en los procesos educativos universitarios? Para lograr esto se tiene como objetivo reconocer las transformaciones de la interacción estudiante-estudiante en el paso de la presencialidad a la virtualidad de la población universitaria en tiempos de pandemia.

Metodología

Para la metodología se implementó un enfoque cualitativo, el cual permite una observación de las problemáticas y de los sujetos de investigación de forma total y holística, entendiendo que cada ser humano es más que la suma de sus partes, por lo tanto, “se busca comprender a las personas más que analizar las relaciones entre las variables” (Corbetta, 2007). El propósito es ver como los estudiantes universitarios perciben y experimentan la transición de la presencialidad a la educación mediada por la virtualidad en tiempos de pandemia, con un especial énfasis en sus interpretaciones, puntos de vista

y significados mediante las narraciones, relatos y descripciones de los participantes mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas (Corbetta, 2007; Hernández *et al.*, 2014).

La investigación acción participativa permitió al investigador construir de manera colaborativa con los actores institucionales. Las problemáticas son identificadas por la comunidad y los investigadores, considerando a los estudiantes universitarios como expertos en sus dificultades, por lo que sus opiniones son consideradas para el planteamiento y las soluciones (Hernández *et al.*, 2014).

La muestra estuvo conformada por ocho estudiantes de la Facultad de psicología, de los cuales fueron dos hombres y seis mujeres, que cursaban el octavo o el noveno semestre.

El planteamiento para el desarrollo de la pregunta y objetivos de la investigación se construyó a partir de la identificación de problemáticas emergentes en diversas entrevistas exploratorias elaboradas a estudiantes, padres de familia, docentes y psicólogos de la institución, preguntando por posibles problemáticas que pudieron haber surgido durante el periodo de pandemia. El análisis de las entrevistas exploratorias concluyó, como principal problemática que afectaba a los estudiantes, la disminución de las actividades sociales y las consecuencias de estas sobre su desempeño académico, la permanencia y salud mental.

La técnica para la recolección de información seleccionada para esta investigación fue la entrevista. En las metodologías cualitativas la entrevista permite al investigador establecer un ambiente de confianza e intimidad con el estudiante, siendo más flexibles y abiertas a una discusión entre el entrevistado y el entrevistador. Hernández *et al.* (2014, citando a Janesick, 1998), la definen como una reunión en donde se intercambia información a través de preguntas y respuestas que logran la construcción conjunta de significados respecto a un tema. La entrevista semiestructurada sigue un guion de preguntas a resolver y permitió formular preguntas adicionales con el fin de profundizar y precisar conceptos u obtener mayor información, esto ayudó a la fluidez de la conversación y a la elaboración de respuestas más libres y naturales por parte del estudiante (Corbetta, 2007; Hernández *et al.*, 2014).

La información recolectada se extrajo por medio de entrevistas semiestructuradas a ocho estudiantes, a los cuales se les asegura total anonimato y privacidad, además de certificar que la entrevista

ta se realiza bajo su consentimiento. Los datos recolectados y aquí expuestos son la interpretación de los relatos de los entrevistados contrastados con los antecedentes teóricos y las opiniones del autor. A los entrevistados se les formularon 22 preguntas relacionadas con las formas de sociabilidad antes de la pandemia y durante la pandemia, como habían sido los vínculos durante estos periodos y otros temas relacionados.

El estudio se realizó a partir de las siguientes fases, todas complementarias y progresivas: la fase de desarrollo y levantamiento de los datos; la fase de procesamiento, construcción de los datos y análisis, en esta se identificaron los atributos, las cualidades o las características, se compararon entre sí para hallar coincidencias y distinguir diferencias. La información obtenida pasó por un proceso de sistematización. Las entrevistas tuvieron registro por medio de grabaciones de audio. Con cada fuente de datos se realizó la tarea de transcripción, codificación y categorización de los textos. El análisis de la información se realizó a través del método inductivo, se definieron categorías iniciales y emergentes, lo que permitió construir memos analíticos y matrices de análisis. La tercera fase fue de coherencia, discusión y triangulación, el proceso metodológico incluyó la práctica de contrastación de coherencia, en el cual se presentó a un grupo de los participantes los resultados de la investigación, con el propósito de constatar con ellos los resultados y hacer sugerencias; por último, la fase de formación y construcción conceptual.

Consideraciones Éticas

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993) este estudio fue una investigación de riesgo mínimo porque prevaleció la seguridad de los beneficiarios y la información registrada no se ubicó en el plano de diagnósticos ni tratamientos, ni de procedimientos invasivos que vulneren información que los participantes tengan el derecho a mantener en reserva. Se respetaron los principios éticos de: Autonomía, Beneficencia, Justicia. No se realizaron actividades que estuvieran fuera de la reglamentación ética y jurídica de la investigación con seres humanos. Y se atendió

con especial cuidado el respeto a la confidencialidad, la voluntariedad de los sujetos de investigación, el anonimato y el principio de reciprocidad. Cada participante firmó el consentimiento informado. En este estudio se hace mención de códigos al momento de hacer mención de los participantes en los fragmentos presentados.

Resultados

Presencialidad y Pre-pandemia

Antes de la pandemia las interacciones de los entrevistados con sus pares eran mediadas por la presencialidad, desarrollándose en las aulas de clase, el campus universitario e incluso fuera de este, incitando a los estudiantes a diferentes tipos de socialización; a su vez, tenían interacciones digitales mediante las redes sociales y los servicios de mensajería, las cuales se integraban simultáneamente en las dinámicas y actividades de los estudiantes. A pesar de esto, se les daba más relevancia a las interacciones presenciales que a las virtuales durante este periodo de tiempo, debido a que estas fomentan el contacto físico y emocional a la vez que facilitan el establecimiento de relaciones más significativas mediadas por la empatía, la atención y el afecto.

Los estudiantes describen la sociabilidad presencial como una experiencia humanizadora, dentro de la cual se le da una importancia al otro y se permite la expresión emocional con una pronta y satisfactoria respuesta que favorece el establecimiento de amistades, experiencias o relaciones sociales más significativas. Así mismo las actividades académicas se desenvuelven con relativa facilidad, además de permitir el intercambio de opiniones y emociones que enriquecen el aprendizaje y el trabajo con el otro.

Virtualidad y pandemia

Durante el periodo de pandemia, las interacciones entre los estudiantes se han visto constantemente mediadas por herramientas digitales

debido a las normas de aislamiento y distanciamiento social, lo que les impedía asistir de forma presencial al campus universitario optando por una educación virtual desde el hogar. Esto supuso grandes inconvenientes para el desarrollo de las actividades sociales y académicas debido a diferentes factores que afectaron a la comunidad universitaria. Los estudiantes no se mostraban a favor de este tipo de prácticas pero las aceptaban sabiendo que eran necesarias para el cuidado de la salud pública.

Estos describen la sociabilidad durante el periodo de pandemia y mediada por la virtualidad como deshumanizante, impersonal, fría y distante, con dificultades para establecimiento de relaciones y el mantenimiento de amistades ya establecidas debido a la falta del contacto con el otro. Estos sienten que han perdido el interés por mantener o generar sus vínculos, argumentando que no serán lo suficientemente relevantes para ellos y que aquellos que se forman son muy superficiales o centrados en el desarrollo de actividades académicas, lo que ha ocasionado una disminución de las actividades y experiencias de socialización a comparación del periodo anterior a la pandemia.

Discusión

Sociabilidad antes de la pandemia

Las interacciones entre los estudiantes eran principalmente presenciales, y mediadas por las aulas de clase, espacios del campus universitario y fuera de este, que proporcionaban lugares de encuentro y socialización. Pero estos no era sus únicos espacios para interactuar, las redes sociales y los sistemas de mensajería electrónica complementan las relaciones sociales de los estudiantes, extendiendo el contacto entre los individuos más allá de las limitaciones físicas y temporales que puedan surgir (Cáceres *et al.*, 2017). Las redes sociales y los sistemas de mensajería son utilizadas como una herramienta para estar en contacto con el otro, difundir información (Winocur, 2006) y establecer acuerdos académicos y sociales.

Lo que indica que la sociabilidad entre estudiantes antes de la pandemia estaba compuesta por interacciones tanto presenciales como virtuales. A pesar de esto el manejo del tiempo y el transporte se vuelven factores a tener en cuenta en la presencialidad, haciendo que los estudiantes, en ocasiones, sientan que su tiempo rinde menos o que se cansan más.

Los estudiantes valoraban las relaciones sociales presenciales por la facilidad y la capacidad de ver, sentir y escuchar al otro, lo que permitía el desarrollo de conversaciones fluidas mediadas por la empatía, el compartir, la atención y el afecto, ayudando a la formación vínculos. Esto coincide con lo descrito por Escalera (2000), Cáceres *et al.* (2017) en cómo se construyen las relaciones sociales entre los sujetos. De esta forma se pueden generar experiencias significativas más estables, predecibles y duraderas (Coll & Monereo, 2008) para la vida de la persona al interior de la universidad, dotando de un propósito a la interacción, estableciendo vínculos afectivos, afiliativos y académicos, proporcionando seguridad y confianza en los estudiantes, elementos que servirán como factor de permanencia y motivación en la institución educativa (Manzo, 2017).

Escalera (2000) expresa que la presencialidad y la exposición física ante un otro fomenta las interacciones y la formación de vínculos entre los individuos a través de la empatía. Así mismo, las formas de estar en el espacio y el lenguaje no verbal dan información al otro que también se podría catalogar como interacción.

"El tan solo tú estar, tu presencia, ya significa algo para el otro, que vos seas indiferente o no hables con las personas, que vos estés aislado en un rincón dentro del salón o en la Universidad, en el rincón más vago en la biblioteca, pero el que la persona te vea, te sienta, te escuche o que sepa que vos estás presente, tu tan solo existencia, ya genera algo en el otro, vos siempre vas a dejar algo". (Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021)

La presencialidad facilita la expresión, percepción y acompañamiento de las emociones de forma más abierta, además de una respuesta inmediata del otro ante la expresión emocional, fortaleciendo los vínculos y humanizando la experiencia académica (Escalera, 2000). Incluso, en relación con el estrés, la compañía del otro y la

colaboración entre estudiantes ayuda en la reducción de sus niveles, a la vez que despierta empatía y la sensación de pertenencia a un grupo.

Los participantes expresaron que les es más fácil socializar y entablar conversaciones más profundas y significativas de forma presencial con sus compañeros, esto favorece la construcción de amistades y la formación de vínculos afiliativos. Después de ya establecidos y prolongados en el tiempo los vínculos, los grupos de amigos se convierten en lugares familiares de seguridad y confianza (Manzo, 2017). Estos vínculos se afianzan mediante la cotidianidad y el compartir, por lo que destacan como sus principales actividades el hablar, compartir espacios en la universidad o fuera de esta, jugar, hablar, tomar un café o una cerveza, y asistir conjuntamente a cines, bares o discotecas, actividades que aportan experiencias vivenciales a los individuos.

"Tomar algo, compartir, reírte, ahí también aplica entorno. O sea, como que nuestro campo de visión, que en nuestra realidad está sucediendo lo mismo al tiempo, cambia un poco las interacciones".
(Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021)

Con respecto a las actividades académicas, estas se desarrollan con facilidad en los ambientes presenciales, sin embargo, el trabajar junto al otro permite el intercambio de opiniones y emocional, el trabajo colaborativo, y en ocasiones la aparición de desacuerdos y discusiones. Pero esto, según las opiniones de los estudiantes, humaniza las actividades e interacciones, convirtiendo a las actividades académicas en experiencias de aprendizaje social, lo que le enseña al estudiante cómo tratar con las demás personas, adaptarse y trabajar en equipo; además, debido a la comunicación, les da a los estudiantes la sensación de entregar trabajos más completos y cohesivos, ya que se llegan a acuerdos entre las ideas a plantear de cada uno de los miembros de los equipos (París *et al.*, 2016)

También refieren que los espacios físicos que presta la institución predisponen al alumnado a realizar actividades tanto académicas como sociales, diferenciándolas del hogar que normalmente se tiene como lugar de reposo o descanso. Viéndose los espacios como herramientas que permiten la socialización, esto se corrobora en los estudios de Cemalcilar (2010) en los que dice que el ambiente que promueve el espacio físico de las instituciones educativas va a con-

figurar las características de la socialización, motivación y afiliación de los estudiantes al interior de estas.

En este estudio se identificaron diversos espacios en los cuales los estudiantes se relacionan, y cada uno tiene unas funciones y tipos de interacción características entre ellas.

- **Sociabilidad dentro de las aulas de clase:** Los estudiantes conversan y comparten durante el transcurso de la clase, por lo general con fines académicos, pero buscando no interrumpir. Dentro de estos también se encuentran los espacios de trabajo en grupo, que son más dirigidos por el docente, pero también permite la profundización de las relaciones sociales entre los estudiantes, conformando vínculos académicos que posteriormente pueden ser afiliativos (Manzo, 2017).

- **Sociabilidad en el campus universitario:** La universidad presta los espacios del campus universitario para que los estudiantes se apoderen de ellos, utilizándolos para sus actividades académicas, de ocio y socialización. Estos espacios fomentan interacciones más abiertas por parte de los estudiantes, aprovechando su tiempo libre para conocer y compartir entre ellos, estableciendo lugares específicos de reunión y encuentro con sus pares. Estos lugares permiten el desarrollo de los intereses particulares mediante vínculos afiliativos que les permiten la conformación de subgrupos dentro de los establecidos por la institución.

La biblioteca del campus es principalmente utilizada para el desarrollo de actividades académicas, ya que presta espacios silenciosos en los que se facilita el acceso a la información. Los estudiantes los utilizan de forma individual para descansar o desarrollar tareas en solitario, o como punto de reunión para el desarrollo de trabajos y la conformación de grupos de estudio. A pesar de las connotaciones académicas que el espacio tiene, los estudiantes utilizan sus pausas activas para interactuar entre sí, buscando despejarse momentáneamente de la tarea asignada recurriendo a temas fuera de esta.

Así mismo, las zonas deportivas permiten a los estudiantes hacer parte de los diferentes grupos deportivos y hacer uso de los espacios para el acondicionamiento físico. Aunque estos lugares no solo se limitan a una función específica, hay espacios en los que los estudiantes pueden desarrollar varias de estas activida-

des de forma simultánea o trasladándose entre los diferentes lugares para satisfacer las diferentes necesidades. Esto demuestra un apoderamiento de los diferentes espacios que el campus universitario les presta para su desarrollo académico y social. Independiente de la función específica de estos espacios los estudiantes se ven constantemente permeados por la sociabilidad y el compartir con el otro.

“Cuando teníamos que hacer un trabajo o solamente vamos a comer algo íbamos al bule, cuando teníamos mucha pereza o habíamos hecho un trabajo muy prolongado la noche anterior, íbamos al poli-deportivo a dormir, o cuando tenemos que concentrarnos demasiado en un trabajo muy largo íbamos a la biblioteca”. (Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021)

- **Sociabilidad fuera de la universidad:** Otro espacio de socialización es fuera de los límites establecidos por la institución, en ocasiones se llevan las actividades académicas fuera de los espacios universitarios, pero mayormente los estudiantes utilizan lugares de encuentro extrainstitucionales para favorecer las relaciones interpersonales, sea salir a comer, ir a bares o discotecas, o reunirse en las casas de sus compañeros para socializar. Esto demuestra la iniciativa de los estudiantes por buscar lugares para compartir con sus pares, no solo limitándose a relaciones académicas, sino a la formación de vínculos afectivos (Manzo, 2017).

Sociabilidad durante la pandemia

El aislamiento social obligó a las instituciones educativas a adaptarse a nuevas formas de difundir el conocimiento, por lo que estas adoptaron las TIC como su recurso primordial para continuar con el desarrollo académico. Esto desató otro tipo de problemáticas en la comunidad educativa debido a que las interacciones ya solo se podían realizar a través de una pantalla. La virtualidad ha hecho que las comunicaciones sean indirectas, discontinuas y poco personales, pero inmediatas y simultaneas, lo que ha modificado las formas de interactuar y hablar con el otro por medio de frases cortas y concisas sin posibilidad al detalle. Los silencios tienen un significado diferente en la virtualidad, llegando a ser incómodos, ya que no proveen

información y no se cuenta con el lenguaje no verbal de los demás que ayude orientar la conversación.

La virtualidad durante el periodo de pandemia ha sido fuertemente criticada por los estudiantes, las expectativas de estos variaron significativamente de los cursos presenciales a los virtuales, y surgieron múltiples inconvenientes. Los programas académicos no estaban acomodados a la educación virtual, por lo que los docentes y estudiantes se vieron obligados a adaptarse sobre la marcha, además de que estas formas de educación le exigían una mayor concentración y disciplina al estudiante (UNESCO, 2020).

La conformación de vínculos relevantes a través de las herramientas digitales representó una dificultad para los estudiantes, quienes percibieron las interacciones como frías, distantes, impersonales, poco reales y deshumanizantes, similar a como las describe Winocur (2006). También manifiestan que les es difícil entablar nuevos vínculos o incluso mantener aquellos ya formados debido a la falta de contacto físico, empatía e interés por el otro, lo que generó una predisposición por parte de los estudiantes, que orientó la creencia de que no valía la pena establecer vínculos y relacionarse debido a que no eran lo suficientemente significativos.

Esto también ha sido descrito por Cáceres *et al.* (2017) en las formas de relacionamiento digital, entre las que se desconoce al otro por la poca interacción que pueden surgir de los encuentros virtuales, lo que finalmente desemboca en un poco compromiso con el otro. Así mismo ocurre en las reuniones virtuales de clase, dentro de las cuales los estudiantes no participan tanto por el temor de que su opinión no sea valiosa como por la falta de devolución inmediata por parte de sus compañeros y docentes, sea de forma verbal o a través de su lenguaje no verbal, haciendo que no valga la pena el esfuerzo.

La generación de experiencias y actividades en comunidad se vio disminuida durante la pandemia, esto ocasionó que, tanto la población general como los estudiantes universitarios, buscaran alternativas virtuales para mantener el contacto con los demás (Cantó *et al.*, 2021). Las videollamadas o fiestas virtuales son espacios digitales de encuentro entre los estudiantes en donde se socializaba a través de sus computadores o teléfonos celulares, haciendo llamadas con video en tiempo real y cuyo objetivo varía según el propósito de la reunión, aunque es muy frecuente que no se enciendan las cámaras.

Las plataformas más utilizadas son WhatsApp, Zoom, Teams, Skype, Discord y Google Meets.

Estas pueden ser reuniones sociales en donde se discuten aspectos personales de cada uno de los participantes y se centran en conocer e informar del estado de las otras personas. Estas reuniones pueden ser experiencias tranquilas de diálogo, o pueden intentar imitar una fiesta con música, bebidas y alimentos, cada uno desde su propio hogar. Dentro de las videollamadas también se han adaptado estrategias para ver películas en grupo compartiendo pantalla o todos viendo simultáneamente una película.

Por otro lado, estas videollamadas también han sido utilizadas para actividades académicas de los estudiantes, algunos ejemplos son la asistencia a cursos, concretar trabajos, asignar tareas o distribuir responsabilidades. Sin embargo, estas interacciones no son tan significativas para ellos, manifestando inconformidad por las limitaciones en las interacciones que se dan en la virtualidad, clasificándolas como insuficientes, deshumanizantes o aburridas. “Yo no socializo con personas que no conozco de mis compañeros de clase virtualmente, con las personas que socializo son porque estoy obligado específicamente por mandato del profesor a hacerlo”, expresa uno de los entrevistados (Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021).

Los videojuegos, a su vez, también fueron una herramienta utilizada por los estudiantes al inicio de la pandemia para buscar alternativas a la socialización, no solo con sus compañeros de clase, sino con sus amistades (Cantó *et al.*, 2021). Esto ha significado un incremento y adopción de hábitos de juego a escala mundial, en donde las personas han tendido a pasar más horas de su día jugando videojuegos como forma de recreación, relajamiento y socialización, siendo los videojuegos que más se popularizaron durante el periodo de pandemia los multijugadores en línea (Jakob, 2021)

“Buscamos medios de socialización que nos generen emociones porque intentamos ocultar u opacar la frialdad de la virtualidad, la presencialidad nos generaba emociones, lo intentamos ocupar por medio de cosas que también nos generan emociones, o sea, cómo generar un vínculo. Los juegos generan emociones, los juegos fueron vitales para esta pandemia y para la socialización en la virtualidad”. (Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021)

Las redes sociales también han sido espacios en el que los estudiantes han buscado socializar con sus compañeros, mediante los chats o las interacciones que hay en las publicaciones de cada uno en Facebook, Instagram y WhatsApp, aun así, estas interacciones los estudiantes las sienten muy básicas y poco profundas, apoyando lo dicho por Winocur (2006), Cáceres *et al.* (2017) en relación con las características distantes de las formas de relacionamiento virtual. Durante el periodo de pandemia hubo un incremento del uso de redes sociales y el número de horas que los usuarios le dedicaban al día, en Colombia durante el 2020 hubo un aumento del uso de redes sociales equivalente al 11,4% en relación con el 2019, siendo uno de los países de América Latina con mayor cantidad de usuarios activos en redes sociales (Semana, 2021)

Las interacciones más próximas se daban con aquellos con los que se establecieron vínculos más fuertes durante la presencialidad. Sin embargo, aunque en un inicio fueron recurrentes, con el paso del tiempo eran cada vez más escasas. Esto ha ocasionado que las formas de relacionamiento con los compañeros con los cuales ya se ha establecido un vínculo afiliativo, se vean limitadas solo al desarrollo de actividades académicas, haciendo que los estudiantes vean la Universidad más como una institución para el desarrollo de tareas y labores que para la socialización y el crecimiento personal. Esto denota que hay una predominancia de los vínculos académicos (Manzo, 2017) y las formas de interacción virtual entre el estudiante ha pasado de ser socializaciones libres, impulsadas por la necesidad de compartir con otro, a ser socializaciones formales o institucionalizadas, en las que solo importa el desarrollo y cumplimiento de unos objetivos o labores establecidas (Escalera, 2000).

“Las personas nuevas que conozco ya no son amigos, son personas con las que tengo que hacer trabajos. La virtualidad ha traído mucha inmediatez, vamos a hacer este trabajo, aquí ahora y sale, entonces ya no es una experiencia social, es un trabajo.” (Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021).

Al perderse el interés por el relacionarse con el otro se deja de buscar el establecimiento de vínculos con nuevos compañeros, aumentando el individualismo en el desarrollo de las actividades

académicas y adoptando estrategias en las que hay un contacto mínimo con el otro. Así mismo, los estudiantes manifiestan que se les ha dificultado concentrarse y mantenerse motivados, con mayores tendencias a la procrastinación, lo que les dificulta iniciar sus trabajos y prefiriendo dejarlos para última hora. El estrés académico también se hace presente, la falta de contacto con el otro focaliza la ansiedad en el individuo, la socialización ayuda a situarse en relación con los demás y a generar una red de apoyo que le ayuda al sujeto a manejar el estrés. Sin embargo, ante la ausencia de estos elementos, los estudiantes son más susceptibles a la aparición de ataques de ansiedad (Huarcaya, 2020).

"A veces incluso las redes sociales me generan muchísima ansiedad, en general es para mí es un esfuerzo muy grande meterme a Instagram o Whatsapp, si es sobre todo para hablar con gente, Instagram es fácil meterme si es para mirar videos cualquiera, para mirar memes y cosas así, pero para hablar con la gente me genera muchísima ansiedad, y no sé, casi que me tengo que preparar, destinar momentos del día en los que digo bueno, lo puedo hacer en este momento, pues no sé, es todo un cuento para mí". (Callejas P, S. comunicación personal, 14 de abril del 2021)

Es evidente cómo han cambiado la forma de interactuar de los estudiantes debido al cambio del canal por el que se comunican. No solo esto ha afectado la motivación y el relacionamiento entre los estudiantes, sino que, modifican las formas en cómo se percibe al otro, qué tanta importancia se les da a las relaciones y cómo el espacio físico y digital configura las formas de relacionamiento.

La socialización se convierte entonces en un factor importante dentro de la vida del universitario, proporcionándole herramienta para solucionar las diferentes dificultades que pueden surgir en los ambientes académicos, además de proporcionarle habilidades sociales y empáticas para su desarrollo social y personal. La socialización se convierte en un factor de importancia para la satisfacción y la prevalencia del estudiante dentro de las instituciones educativas (Cemalcilar, 2010).

Conclusiones

La transición de la educación presencial a la virtual fue uno de los cambios más evidentes entre los periodos de prepandemia y pandemia, este cambio generó dificultades en la educación y las formas de relacionamiento entre los estudiantes. En el periodo de prepandemia, los estudiantes le otorgaban una importancia a las relaciones e interacciones con los pares, había una facilidad para la conformación de vínculos y el desarrollo de las actividades académicas. Así mismo los espacios físicos dentro y fuera de la universidad definían las formas de vinculación entre los estudiantes dependiendo de las necesidades y el tipo de actividad.

En el periodo de pandemia los espacios físicos fueron remplazados por espacios virtuales, tanto para el desarrollo de la educación como para la socialización. Los estudiantes buscaron alternativas para continuar comunicándose e interactuando con sus compañeros a través de redes sociales, plataformas de videollamada y videojuegos, sin embargo, a medida que la pandemia avanzaba, estas formas de interacción entraron en desuso, disminuyendo sus dinámicas sociales. Los estudiantes adoptaron estrategias más individualistas para el desarrollo de sus actividades académicas y mostraron poca participación en sus cursos, además, se hizo evidente la pérdida de interés de estos por mantener y generar socialización, las cuales se ha limitado únicamente a un ámbito académico, en el cual, las relaciones que surgen son únicamente mediadas por la tarea a realizar.

Las relaciones sociales entre estudiantes al interior de las instituciones universitarias tienen más importancia de lo que se les amerita, las interacciones generan satisfacción en los estudiantes, no solo a nivel personal, sino con la institución en la que se encuentra. La reputación e imagen de una institución educativa se verá beneficiada por la satisfacción que los estudiantes tengan, por lo que la sociabilidad entre estos es un elemento muy importante para la imagen pública de las universidades y para la permanencia de sus estudiantes (Easa & Bazzi, 2020). Durante esta investigación se ha demostrado cómo la sociabilidad se ha visto afectada como resultado del aislamiento ocasionado por la pandemia, esto debe ser relevante para las instituciones ya que al momento que se descuida la sociabi-

lidad entre los estudiantes, la satisfacción de estos disminuye y con ello su permanencia y la imagen y reputación de la institución

Esto repercute al ámbito empresarial y económico en las instituciones, las cuales se encuentran inmersas en un mercado cada vez más competitivo y con diferentes alternativas para la educación. Esto incluso se ha visto en furor debido al aislamiento, cuando las personas comenzaron a buscar actividades al interior de sus hogares con el fin de subsanar y hacer más llevadero el tiempo de encierro, orientándose incluso por la educación. Las instituciones deben entonces reestructurar y adaptarse lo suficientemente rápido ante los cambios y necesidades que el medio demanda con innovación, calidad y respondiendo a los cambios sociales, generando beneficios e interés en la comunidad y manteniéndose en buena relación a corto y largo plazo con y entre sus actores institucionales (Araya & Rivera, 2021).

Se debe destacar la relevancia que tiene la conformación de vínculos entre los estudiantes como factor protector de su salud mental y de los riesgos psicosociales. Carmona *et al.* (2014) sostiene que los relacionamientos entre los estudiantes permiten la construcción de redes de apoyo que brindan estrategias de afrontamiento para las dificultades de la vida. En el caso particular de su investigación, los estudiantes con conductas suicidas con vínculos afectivos satisfactorios poseen la ventaja de contar con redes de apoyo que les brindan protección en contra de este tipo de tendencias.

Es importante que las instituciones educativas se preocupen y busquen alternativas y programas para fomentar la sociabilidad y la construcción de vínculos entre sus estudiantes. Aun así, la reputación, la imagen pública, la competitividad del mercado y los beneficios económicos no debería ser la razón principal por la cual se esmeren por mantener los relacionamientos. Deberían ser, entonces, el bienestar y las ventajas que esto tiene para el desarrollo académico y social de los estudiantes, además de fomentar redes de apoyo, motivación, permanencia y experiencias más gratificantes durante la carrera universitaria. Por lo tanto, la promoción, prevención y protección de la salud mental y de la sociabilidad de los actores institucionales deberán ser una prioridad para las instituciones educativas invirtiendo y capacitando en las áreas de bienestar, orientación universitaria y de atención psicológica (Cobo *et al.*, 2020).

La responsabilidad de la sociabilidad no solo es de las instituciones educativas, también en gran medida es deber de los estudiantes

mantener y cuidar de ella. Sin el esfuerzo de estos, por mucho que las instituciones presten espacios y actividades que fomenten la construcción de vínculos, la sociabilidad no podrá desarrollarse. Durante los periodos de crisis o pandemia el estudiante deberá esforzarse más para hacerse cargo de sus propios vínculos y amistades, y debe buscar el mantenimiento del contacto con ellos, ya que la facilidad que la presencialidad prestaba para el contacto constante no está presente.

Se han identificado diferentes formas en que los estudiantes socializaban durante la virtualidad, muchas de estas, a pesar de que no fueran tan significativas como podrían ser en la presencialidad, ayudaban al mantenimiento del vínculo. Lastimosamente, la gran mayoría de estos reforzadores de los vínculos fueron desapareciendo a medida que avanzaba la pandemia por la falta de constancia del estudiante.

La investigación aquí mostrada pretendió recolectar los relatos de los estudiantes con el fin de comprender esas diferencias establecidas entre dos periodos de tiempo y sus consecuencias en la sociabilidad. Se sugiere ampliar estos hallazgos a un periodo de postpandemia, de modo que se evalúe cómo la adopción de esas costumbres individualistas y no cooperativas de la virtualidad han podido llegar a afectar a corto o largo plazo el regreso a las aulas de clase presenciales, así mismo, una muestra más amplia proporcionaría información más detallada. Es importante entonces continuar investigando sobre las consecuencias de los cambios o transformaciones de la sociabilidad, no solo de los estudiantes o durante los periodos de crisis o pandemia, sino observar cómo los factores que modelan las costumbres y comportamientos del hombre cambian de forma significativa las maneras en las que se relaciona.

Referencias

- Affonso Moysés, M. A., Lima Collares, C., & Untoiglich, G. (2013). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*, pp. 25-43. Buenos Aires: Noveduc.

- Agudelo Córdoba, D. (2020). El mundo de hoy y la satisfacción inmediata. En G. L. Sierra Agudelo, *¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy? Efectos de la sobreprotección educativa, psiquiátrica y familiar*, pp. 65-71. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Alvarado Calderón, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*(5), pp. 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44720504004>
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo Mon, M. Á. (Octubre de 2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), pp. 855-862.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Araya-Castillo, L., & Rivera-Arroyo, J. (2021). ¿Cómo las instituciones de educación superior deben enfrentar los nuevos desafíos del entorno? *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(1), pp. 22-32.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i1.35293>
- Arias Correa, G., Montoya Roldán, E., & Romero, M. G. (2009). Manifestaciones de Conducta Disruptiva y Comportamiento Perturbador en Población Normal de 4 A 17 Años de Edad. *El Ágora USB*, 9(1), pp. 17-33.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 409-430.
- Bedoya García, D. A., Pulgarín Zapata, R. A., & Vargas Higueta, D. A. (2020). *Factores Psicosociales Relacionados con la Permanencia y Deserción Escolar en el Municipio de Sabaneta, Antioquia*. Tesis inédita de maestría, Universidad de Manizales.
- Benjumea Pino, P., & Mojarro Práxedes, M. D. (2000). Trastornos de conducta. Los comportamientos disociales. Clínica. Diagnóstico. Tratamiento. En J. Rodríguez Sacristán, *Psicopatología infantil básica*, pp. 210-217. Sevilla: Ediciones Pirámide.
- Bertrand, M. (2012). De la familia a la red de sociabilidad. *Revista Paginas*, 4(6), pp. 47-80. <https://doi.org/10.35305/rp.v4i6.94>
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Ciss Praxis.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 2). New York: Basic Books.

- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle Señán, G., & Ruiz San Román, J. A. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, pp. 233-247. <https://doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Camps Cervera, V. (2008). La educación subrogada. En V. Camps Cervera, *Creer en la educación* (J. L. Castillejo, Trad.). Barcelona.
- Cantó Milà, N., González Balletbó, I., Martínez Sanmartí, R., Moncunill Piñas, M., & Seebach, S. (2021). Distanciamiento social y COVID-19. Distancias y proximidades desde una perspectiva relacional. *Revista de Estudios Sociales*(78), pp. 75-92. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.05>
- Careaga, R. (1995). Hacia un concepto de psicopedagogía. (E. U. Educare, Ed.)
- Carli, S. (2006). Figuras de la amistad en tiempos de crisis - la universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: Figuras y efectos del amor*, pp. 99-108. Buenos aires: Del estante.
- Carmona Parra, J. A., Gaviria Hincapié, J. M., & Layne Bernal, B. (2014). Suicidio, vínculos en estudiantes universitarias colombianas. *Tesis Psicológica*, 9(1), pp. 102-111. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/356>
- Ceferino Vahos, M. G. (2015). *Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar (sede las Estancias) de Medellín*. Tesis inédita de Maestría, Universidad Católica de Manizales, Manizales-Caldas.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59(2), pp. 243-272. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona, España: Paidós.
- Cobo Rendón, R., Vega Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *Cienci America*, 9(2), pp. 277-284. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Crovi Druetta, D., & López González, R. (2011). Tejiendo voces: Jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica. 56(212), pp. 69-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200005&lng=es&tlng=es.

- Cuando el profesor es la víctima de matoneo. (1 de noviembre de 2017). *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-profesores-victimas-del-matoneo-de-sus-estudiantes/473826>
- Cuello, M. E., & Labella, M. (2017). Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*(8), pp. 11-16.
- Cuero C, C. P., Garcés H., S. L., Iral, A. M., & Suárez P, A. P. (2018). *Propuesta de intervención psicopedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes del Grado Séptimo de cuatro instituciones públicas del oriente antioqueño*. Tesis inédita de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.}
- Del Barrio Gándara, M. V., & Roa Capilla, M. L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción psicológica*, 4(2), pp. 39-65.
- Donoso, T. (2011). *Evaluación psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso*. Barcelona.
- Duschatzky, L., & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1).
- Easa, N. F., & Bazzi, A. M. (2020). COVID-19 and lack of socialization: does service innovation become an imperative for universities? *International Journal of Disruptive Innovation in Government*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.1108/IJDIG-11-2020-0006>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. PLAN y UNICEF.
- Escalera, J. (2000). Sociabilidad y relaciones de poder. *airos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 6, pp. 1-11. <https://www.revistakairos.org/sociabilidad-y-relaciones-de-poder/#:~:text=Las%20relaciones%20de%20poder%20vienen,situaci%C3%B3n%20en%20los%20ecosistemas%2C%E2%80%A6>
- Flores, L., & Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(2), pp. 315-327.
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18).
- Fuhrman Fuentes, D. (2018). *Las posibilidades del vínculo. Estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores*. Tesis de maestría, Universidad de la república, Facultad de psicología, Montevideo, Uruguay.

- Gallego Henao, A. M. (mayo-agosto de 2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(33), pp. 1-20.
- Gallego Martín, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España.
- Gallego Martín, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España.
- García Bacete , F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), pp. 425-437.
- García Peñalvo, J. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), pp. 6-12. <https://doi.org/10.14201/eks2015162612>
- Gastón, F. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), pp. 20-33.
- Gómez Mendoza, M. Á., & Álzate Piedrahita, M. V. (2011). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, pp. 85-97. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys85.97>
- Henao López, G. C., Ramírez Nieto, L. Á., & Ramírez Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB*, 6(2), pp. 215-226.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: McGRAW-HILL.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta ed.). México: McGRAW-HILL.
- Huarcaya Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de covid-19. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 37(2), pp. 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Ison Zintilini , M. S., & Morelato Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), pp. 357-367.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Coyoacán, México: Fontamara.
- Jakob, J. (03 de Junio de 2021). *Newzoo.com*. Obtenido de Community Matters: How & Why People Engage with Games During the Pandemic: <https://newzoo.com/insights/articles/community-matters-how-why-people-engage-with-games-during-the-pandemic/>

- Jiménez, L. A. (Junio de 2011). Fundamentos psicopedagógicos para la alfabetización emocional. Una aproximación necesaria. *Psicogente*, 14(25), pp. 151-163.
- Larroca, J. (2008). Para pensar los vínculos. En J. Rodríguez, *Técnicas psicoterapéuticas. Abordajes polisémicos*, p. 360. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.
- Lastre Meza, k., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrio, C. (enero -junio de 2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), pp. 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(421). [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Leo, M., & Moyano Mangas, S. (2003). Experiencias: modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, p. 65-72. Barcelona: Gedisa.
- Leoz, G. (2019). La sociabilidad en la experiencia estudiantil universitaria. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/799>
- Linares Gómez, A. (29 de diciembre de 2012). Cuando la víctima del matoneo es el profesor. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12483034>
- López López, E., & Isaza Zapata, G. M. (2018). El tacto pedagógico del maestro para fortalecer el rol de los padres de familia desde las prácticas formativas institucionales. En M. Lopera Redón , G. M. López Arboleda , Á. Restrepo Hernández, & E. Henao Estrada, *Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación*, pp. 221-235. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Manzo Chávez , M. (2017). El vínculo afectivo del estudiante universitario con sus compañeros como factor de permanencia. *Congreso Nacional de investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0098.pdf>
- Moraes Ormeneze, R. C. (2015). *La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.

- Moreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*(15), pp. 79-92 .
- Moreno Acero, I. D., Bermúdez Calderón, M. A., Mendoza Ocampo, Z., & Urdaneta, D. A. (enero - junio de 2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), pp. 25-39. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Moreno Acero, I. D., Bermúdez Saray, A., Ramos Páez, J. D., Mora Pacheco, C. X., & Torres, D. M. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1), pp. 119-138. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Moreno Acero, I. D., Celis Durán, E., Gereda, B. R., Hernández, L. M., & Romero, S. L. (enero-junio de 2017). La familia en las representaciones sociales de los docentes de un colegio distrital de Bogotá. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VIII(1), pp. 29-43.
- Moreno Acero, I. D., Leyva-Townsend, P., & Parra Moreno, C. (Julio-diciembre de 2019). La familia, primer ámbito de educación cívica. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), pp. 43-54. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06>
- Moreno, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de educación secundaria obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de psicología y salud i psicología social, Barcelona, España.
- Navarrete Acuña, L., & Ossa C., C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas*, VII(1), pp. 47-56.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, pp. 19-47. Barcelona, España: Gedisa.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, p. 222. Barcelona, España: Gedisa.
- Ocampo Rojas, E., Saravia Santamaría, S., & Rey Anaconda, C. (2020). Funciones Ejecutivas, Conductas Externalizantes e Internalizantes en Niñas y Adolescentes Expuestas y no Expuestas a un Entorno de Alta Adversidad Social. *Informes Psicológicos*, 20(1), pp. 147-166. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a010>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después; Análisis de impactos , respuestas políticas y recomendaciones.*
- París Mañas, G., Mas Torelló, O., & Torrelles Nadal, C. (2016). La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*(8), pp. 86-97.
<http://hdl.handle.net/10459.1/60249>
- Paula Pérez, I. (2011). Intervención psicopedagógica en los trastornos de conducta. En J. Artigas Pallarés, & J. Narbona García, *Trastornos del neurodesarrollo*, p. 522. España: Viguera Editores.
- Pérez, V., Rodríguez, J., Fernández, A. M., & De la Barra, F. (2005). Efectividad de una Estrategia Conductual Para el Manejo de la Agresividad en Escolares de Enseñanza Básica. *PSYKHE*, 14(2), pp. 55-62.
- Peris Hernández, M., Maganto Mateo, C., & Garaigordobil Landazabal, M. (2018). Prácticas parentales y conductas internalizantes y externalizadas en niños y niñas de 2 a 5 años. *Education and Psychopathology*, 6(2), pp. 77-88.
- Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo.* Tesis de maestría, Universidad de la república, Facultad de psicología, Montevideo.
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), pp. 5-39.
- Rabadán Rubio, J. A., & Giménez Gualdo, A. M. (2012). Detención e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), pp. 185-212.
- Ramírez Guzmán, F. d. (2018). *Diagnóstico de los problemas de conducta infantil.* Zaragoza, México: FES Zaragoza.
- Ramírez, L. E. (2011). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), pp. 85-89.
- Regmi, K., & Jones, L. (2020). systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, 20(91). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>
- República, C. N. (1994). Ley N° 115. *Ley general de educación.*
- Rodríguez, M. C. (octubre-diciembre de 2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de psicología*, 27(4), pp. 437-447.

- Romero Trenas, F. (Septiembre de 2009). Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.(4), pp. 1-7.
- Rosario Rodríguez, A., González Rivera, J. A., Cruz Santos, A., & Rodríguez Ríos, L. (2020). Demandas Tecnológicas, Académicas y Psicológicas en Estudiantes. *Revista Caribeña De Psicología*, 4(2), pp. 176-185.
<https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, pp. 71-78.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Universitat Jaume I.
- Semana. (30 de 04 de 2021). *Semana*. Obtenido de Uso de redes sociales e internet | Así aumentó en el mundo y en Colombia: <https://www.semana.com/economia/empresas/articulo/uso-de-redes-sociales-e-internet-asi-aumento-en-el-mundo-y-colombia/202149/>
- Sierra Agudelo, G. L. (2020). ¿Patología o efecto de crianza? Cuando un diagnóstico revela la dinámica familiar. En G. L. Sierra Agudelo, *¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy? Efectos de la sobreprotección educativa, psiquiátrica y familiar*, pp. 167-174. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Sierra Agudelo, G. L. (2020). ¿Patología o efecto de crianza? Cuando un diagnóstico revela la dinámica familiar. En G. L. Sierra Agudelo, *¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy?*, pp. 167-174. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Siles González, I. (2005). INTERNET, VIRTUALIDAD Y COMUNIDAD. *Revista de Ciencias Sociales*, pp. 55-69.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15310805.pdf>
- Stramiello, C. I. (2008). El vínculo educativo: entre eros y ágape. *Agora philosophica*, IX(17-18), pp. 93-109.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, p. 222. Barcelona, España: Gedisa.
- Untoiglich, G. (2013). Construcciones diagnósticas en la infancia. En G. Untoiglich, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*, pp. 59-84. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vallaey, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. México, D.F: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*, 395(10223), pp. 470-473. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30185-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30185-9)
- Westendarp Palacios, P., & Iglesias Sahagún, L. G. (2019). Jóvenes universitarios y sociabilidad. *Ultima década*, 27(51), pp. 3-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000100003>
- Winocur, R. (2006). Procesos de socialización, prácticas de consumo y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la red. *UAM Xochimilco*, 49. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2010/rosalia.pdf>

Autoeficacia académica en adultos universitarios con trastorno por déficit de atención e hiperactividad

Yuleydy Palacios Medina
Cecilia María Díaz Soto
David Andrés Montoya Arenas

Resumen

Los trastornos del neurodesarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje es un tema de estudio y de interés para la psicopedagogía. El objetivo de la investigación consistió en determinar la autoeficacia académica en hombres y mujeres adultos universitarios con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El diseño metodológico fue de enfoque cuantitativo de diseño no experimental, con alcance descriptivo, transversal y prospectivo, incluyó una muestra no probabilística de 119 adultos universitarios (61 hombres y 58 mujeres), quienes respondieron el Cuestionario Auto informado de Cribado del TDAH (ASRS V1.1.), la Escala de Autoeficacia Académica VM, la Escala de Impulsividad Plutchick, el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), el Inventario de Depresión de Beck (BD-II), los criterios DMS 5 para TDAH y los criterios del CIE-10 para el TDAH. Los resultados mostraron que el tener diagnóstico TDAH en hombres y mujeres adultos con ausencia de comorbilidad con ansiedad, depresión e impulsividad no se relaciona con dificultades en la autopercepción de la autoeficacia académica.

Palabras clave: Autoeficacia académica; Ansiedad; Depresión; Impulsividad; Déficit de atención e hiperactividad.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es considerado un problema en el desarrollo neuropsicobiológico que afecta el presente y futuro de las personas con esta patología, en el que se ven implicadas además algunas funciones neurocognitivas, tales como las funciones ejecutivas (Vicario-Hidalgo y Sánchez-Santos, 2014, p. 610). “El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DMS-5[®]) sugiere que el TDAH está presente en la mayoría de las culturas con una prevalencia de aproximadamente el 5% de los niños y el 2,5% de los adultos” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 61).

Según Romo *et al.* (2018), la alta prevalencia del TDAH depende de factores ambientales y neurobiológicos en la infancia, lo que se ha estimado que puede ser hasta del 5,6% de la población general, siendo más frecuente el diagnóstico en hombres que en mujeres. “La prevalencia de TDAH en escolares (6-11 años) en Lima se encuentra entre 10,7 y 22,3%, con una distribución de subtipos combinado, inatento e hiperactivo” (Segovia, 2017, p. 70). De acuerdo con lo investigado por Ricardo-Ramírez *et al.* (2015) en un estudio acerca de las características sociodemográficas y los trastornos mentales de niños y adolescentes de consulta psiquiátrica, informa que el TDAH está presente entre el 30-50% de niños colombianos que son remitidos a clínicas de atención psicológica, neurológica y psiquiátricas. Esta remisión tan alta y quizás cuestionable ha sido un tema de interés en el país, por lo que se identificaron diferentes estudios orientados al diagnóstico y reporte de prevalencia con esta condición clínica en población infanto-juvenil.

Dicho lo anterior, uno de los primeros estudios realizados en niños colombianos con el fin de evaluar la prevalencia del TDAH fue en la ciudad de Medellín (Colombia); en el que se determinó la distribución del trastorno de acuerdo con su distribución por subtipo, tipo de institución, grupo de edad y estrato socioeconómico. Se encontró que la prevalencia era del 20,4% y del 15,8% si solo se consideraban los niños con un coeficiente intelectual de 80 o superior. El subtipo combinado fue el más frecuente, con 9,6%. En las escuelas públicas fue del 16,2%, privadas del 15,3%, grupo de edad de 7-11 años 16,9%, 12-17 años 14,2%, varones 20,9%,

mujeres 10,1 %; bajo 14,7 %, medio 17,4 % y nivel socioeconómico alto 10,7 %, con una razón de prevalencia hombre a mujer de 3.88 a 1 (Cornejo *et al.*, 2005, pp. 720-721).

Respecto a la prevalencia de los subtipos de TDAH según el manual de DSM-5 y los distintos autores revisados, la mayoría coinciden en la mayor prevalencia del TDA-C, seguido del predominantemente inatento y subtipo hiperactivo impulsivo. Los varones están más afectados que las niñas, aunque esta diferencia se va acortando con un incremento cada vez mayor en la identificación de niñas; finalmente, se encontró que la prevalencia más alta se presentó en el rango de edad de 6-9 años (Cardo y Servera, 2005, pp. 13-14).

Seguidamente, el estudio sobre la prevalencia del TDAH en colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá, demostró que las prevalencias por subtipos fueron: 0,8 % para el hiperactivo, 2,5 % para inatento y 2,4 % para el combinado, ratificando la relación significativa ($p=0.00$) con el género masculino en el grupo general y los subtipos hiperactivo y el combinado; Adicionalmente, se evidenció una predominancia del género femenino en el subtipo inatención, además que solo nueve de los niños diagnosticados estaban recibiendo algún tipo de tratamiento (Vélez *et al.*, 2008, pp. 9-11)

Por otro lado, la prevalencia de diagnóstico TDAH en adultos es poco reportada o no se tienen datos precisos, sin embargo, se evidencian algunos estudios en los que mencionan que puede ser aproximadamente un 3,5 % de la población universitaria, sin embargo, se debe hacer la aclaración de que los resultados pueden estar sesgados, debido a que la mayoría de los participantes eran mujeres, casi el 90 %, pues generalmente las mujeres tienen un índice de prevalencia de TDAH menor que al de los hombres y solo se valoró en un contexto específico. (Shen *et al.*, 2018, p. 294)

De igual modo, en una investigación basada en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM), Gómez-Restrepo *et al.* (2016), buscaron profundizar en la realidad de la salud mental de los niños, adolescentes y adultos en Colombia. El objetivo de este estudio fue determinar la prevalencia y los factores asociados de los trastornos en los últimos 30 días y los últimos 12 meses. Gómez *et al.* (2016), encuentra una prevalencia del 2,3 % en el último mes y el 3 % en los últimos 12 meses. En los subtipos de TDAH se obtuvo que en el último año es más frecuente el subtipo hiperactivo (1,7 %), seguido del inatento (1,1 %) y el mixto (0,3 %).

En el caso de los adultos con este diagnóstico “se ha encontrado una relación estrecha con los hábitos de beber alcohol, fumar, ansiedad, depresión y comportamiento suicida, dentro de este se incluye las acciones de ideación, planeación e intentos de suicidio” (Shen *et al.*, 2018, p. 295). Además, la persistencia de los síntomas de TDAH en el adulto es considerada un problema, debido a que el 40 % de estas personas siguen manifestando problemas en relación con las variables que son evaluadas en la adultez. Es decir que, aunque se produzca una reducción de los síntomas principales del TDAH, especialmente en los problemas cognitivos y la labilidad emocional, los adultos que fueron diagnosticados en la infancia seguirán presentando síntomas. (Casas *et al.*, 2013, p. 650)

Según Romo *et al.* (2018), los estudiantes con TDAH tienen más probabilidad de presentar dificultades financieras, repetir periodos académicos en la universidad, es decir, que el TDAH en la infancia se asocia con un mayor riesgo de bajos resultados académicos que persisten en la edad adulta; cuando esta etapa se relaciona con las comorbilidades como la ansiedad, labilidad emocional, y los ausentismos laborales (días libres, cognición deteriorada e interacciones sociales).

A medida que se hace la transición a la vida adulta se experimentan cambios de hábitos y crecen las demandas; la persona con TDAH presenta dificultades si no trata este trastorno durante su vida, estas dificultades suelen ser: riesgo a tener otros trastornos, problemas sociales y de relaciones de pareja, dificultades laborales con un mayor índice de desempleo, accidentes de tránsito, incluso tener una muerte prematura (Martínez, 2019, p. 74; Ricardo *et al.*, 2015., p. 118).

El comportamiento de las personas, según Bandura (1987), puede predecirse por las creencias que las personas tienen acerca sus propias capacidades, esta autopercepción, también llamada autoeficacia, influye en la elección de tareas, actividades y planteamiento de metas u objetivos, así como en el esfuerzo y la perseverancia que las personas despliegan cuando enfrentan desafíos e incluso cuando experimentan reacciones emocionales ante situaciones difíciles (Vera *et al.*, 2011).

El estudio de la influencia del género, en el contexto de autoeficacia académica, resulta interesante al partir de que las expectativas de autoeficacia constituyen uno de los principales determinantes de las diferencias académicas y la toma de decisiones profesionales (Bandura, 2000). De acuerdo con Gutiérrez y Landeros (2018) algunas de

estas diferencias son el resultado de los procesos de socialización que lleva a mujeres y hombres a diferentes percepciones sobre las tareas, actividades, estudios y ocupaciones más apropiadas para cada género. Por otro lado, la autoeficacia académica en nivel medio en estudiantes universitarios depende de la cantidad de asignaturas no aprobadas, el promedio que se haya obtenido en el bachillerato y el promedio del semestre universitario anterior (Hernández, 2018). Incluso la autoeficacia académica depende del contexto y de la motivación hacia las metas escolares que el estudiante se haya propuesto.

En otro estudio se describieron los indicadores de déficit de atención e hiperactividad y las competencias de investigación en estudiantes de primer ingreso a educación superior en la carrera de Psicología en una muestra de 41 estudiantes (26 mujeres y 15 hombres), con promedio de edad de 19.5 años, evidenciándose que la dificultades asociados al diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad continúan presentándose en la población universitaria, descartando la afirmación de que esta problemática solo se evidenciaba en la etapa de educación básica y secundaria (Granados *et al.*, 2016).

Recientemente, Martínez (2019) menciona que el TDAH no es exclusivo de la edad infanto-juvenil, estimándose una persistencia del 40-60 % en la edad adulta, de modo que entre 2,5 y 5 % de los adultos continúan presentando este trastorno. La adolescencia es una etapa en la que se producen grandes y continuos cambios y que se asocia con una menor adherencia al tratamiento, una mayor vulnerabilidad a la aparición de problemas académicos, más conductas de riesgo, el inicio en el consumo de sustancias y la aparición de otros trastornos comórbidos. Se produce también la transición a los servicios o unidades de adultos, siendo necesaria una mayor coordinación entre los servicios infanto-juveniles y de adultos para asegurar una continuidad de la intervención en una etapa de la vida en la que el paciente es especialmente vulnerable.

Con relación a las afectaciones cognitivas del TDAH en los adultos, algunas investigaciones evidencian inmadurez cerebral respecto a las conexiones frontoestriatal, frontocerebelosa y frontoparietotemporal en los niños y adultos con diagnóstico de TDAH; se ha notado diferencias entre los niños y adultos en el grosor de las trayectorias corticales en personas con TDAH desde la infancia, al igual que el retraso en la maduración prefrontal (Friedman y Rapoport, 2015).

Por otro lado, se ha demostrado que, en zonas asociadas a las funciones del control atencional, regulación emocional y motivación, presenta afectaciones en la materia gris de los adultos con TDAH (Proal *et al.*, 2011).

Los déficits neuropsicológicos presentan afectaciones en las redes frontoestriatal, dorsolateral y frontoparietal, y las fallas son en el control inhibitorio motor, atención sostenida, memoria de trabajo, planificación y flexibilidad cognitiva. La percepción y estimación del tiempo son otras de las funciones que se ven implicadas en el TDAH. También se identificó que afecta la estructura paralímbica orbitomedial y la frontolímbica ventromedial, es decir, que hay dificultades en el retraso de la recompensa y la motivación (Rubia, 2011).

En términos de educación superior, los adultos con TDAH no logran terminar el bachillerato o ingresar a la universidad debido a la influencia negativa que tiene este trastorno en el desempeño académico (Barkley, 2015). Algunos autores manifiestan que es difícil precisar la prevalencia del TDAH en adultos universitarios debido a los criterios utilizados para el diagnóstico de este trastorno (Frazier *et al.*, 2007). Sin embargo, algunos artículos estudian los aspectos psicométricos del ASRS.1.1, el cual es un instrumento de cribado de TDAH para el adulto, diseñado por la OMS, que muestra un nivel de consistencia interna aceptable y validez de constructo en esta población (Gray *et al.*, 2014).

Los adultos con TDAH obtienen bajo desempeño académico desde el inicio de la vida escolar, especialmente cuando se trata de terminar cursos obligatorios y finalizan con menos frecuencia sus estudios de nivel superior (Cardo y Pamias, 2014). Además, tienen menos motivación y concentración, bajo procesamiento de datos, manejo y administración del tiempo y dificultades para la conceptualización (Gormley *et al.*, 2018; Cervantes *et al.* 2018). Adicionalmente, existe la posibilidad de que un bajo desempeño escolar permanente pueda anticipar que los estudiantes incursionen en el consumo de sustancias tóxicas y en conductas asociales (Bachman *et al.* 2011).

Teniendo en cuenta la literatura científica revisada se identifica la necesidad de determinar si la autopercepción de la autoeficacia académica se ve afectada en adultos universitarios con trastorno por déficit de atención e hiperactividad estableciendo diferencias entre hombres y mujeres con esta condición clínica.

Metodología

Esta investigación es de enfoque cuantitativo de diseño no experimental, con alcance descriptivo, transversal y prospectivo. Muestreo no probabilístico, seleccionada por disponibilidad. Los criterios de elegibilidad fueron: estudiantes con una edad de 18 años en adelante, radicados en la ciudad de Medellín, que cumplieran criterios clínicos para el diagnóstico de TDAH y se encontraran académicamente activos. Los instrumentos de medición fueron: Cuestionario Auto informado de Cribado del TDAH (ASRS V1.1.) (Pedrero y Puerta, 2007), Escala de Autoeficacia Académica VM: se trata de una encuesta tipo Likert de 12 ítems relacionados con conductas académicas; a partir de la cual el encuestado responde en una escala de 0 a 10, el valor final se obtiene sumando la puntuación de cada ítem. Escala de Impulsividad Plutchick: los ítems preguntan a la persona acerca de su tendencia a involucrarse en conductas impulsivas, las cuales reflejen pérdida de control; los ítems se refieren a la planeación, a los gastos impulsivos, a la sobrealimentación, al control emocional y al conductual (Páez *et al.*, 1996). Inventario de Ansiedad de Beck (BAI): es una escala que mide de manera auto informada el grado de ansiedad. Está especialmente diseñada para medir los síntomas de la ansiedad; en particular, los relativos a los trastornos de angustia o pánico y ansiedad generalizada, de acuerdo con los criterios sintomáticos que se describen en el DSM (Sanz, 2011). Inventario de Depresión de Beck (BDI- II): es un autoinforme que proporciona una medida de la presencia y de la gravedad de la depresión en adultos y adolescentes de 13 años o más (Sanz, 2011). Criterios DSM 5 para TDAH, Criterios CIE-10 para TDAH: esta prueba está basada en los criterios postulados en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10).

Estudio de riesgo mínimo de acuerdo con la resolución 8430 de 1993 y se realizó cumpliendo con las disposiciones éticas y bioéticas de la Ley 1090 de 2006 la cual regula el ejercicio de la psicología en Colombia. Se incluyeron los participantes que firmaron el consentimiento informado.

Resultados

A continuación, se describen los resultados del presente estudio; en la tabla 1 se observa la distribución de las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, entre las cuales se preguntó el sexo, la edad, la universidad donde estudia y el semestre académico.

Tabla 1. Características sociodemográficas de 119 estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín.

	N	%
Sexo		
Mujer	58	48,7
Hombre	61	51,3
Universidad		
USB	22	18,5
UDEA	21	17,6
EAFIT	10	8,4
UPB	66	55,5
Semestre Académico		
Segundo	27	22,7
Tercero	24	20,2
Quinto	2	1,7
Sexto	26	21,8
Séptimo	7	5,9
Octavo	9	7,6
Noveno	16	13,4
Décimo	8	6,7
Edad en años	MD (DS)	
Hombres	21,9 (4,8)	
Mujeres	20,7 (4,5)	

MD: media. DS: desviación estándar.

El tamaño de la muestra fue de 119 estudiantes universitarios, de los cuales el 51,3 % fueron hombres y el 48,7 % fueron mujeres, notándose la homogeneidad que hay en relación con el número total de la población. Con relación a la edad se puede observar que los estudiantes tienen uniformidad en los datos debido a que los hombres tienen 21,9 de media con una desviación estándar de 4,8, y las mujeres se encontraron en una media de 20,7 y una desviación estándar de 4,5.

La mayor parte de la población encuestada fue de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín (UPB) con un 55,5 %, siguiéndole la Universidad de San Buenaventura (USB) con un 18,5 %, con un 17,6 % de la Universidad de Antioquia y, finalmente, la Universidad EAFIT con un 8,4 %. En relación con el semestre académico se destaca que la mayoría de los encuestados estaban cursando el segundo semestre con un 22,7 % de respuesta, siguiendo el sexto semestre con un 21,8 % y el tercero con un 20,2 %.

Respecto a los síntomas clínicos en hombres y mujeres, se encontró que hay criterios para el diagnóstico de TDAH dado que el punto de corte es 12. Si bien hay criterios clínicos de ansiedad tanto en hombres como mujeres, estos no son clínicamente significativos para realizar el diagnóstico de ansiedad puesto que el punto de corte es 21. En la depresión, aunque su punto de corte mínimo es de 13 de acuerdo con el Inventario de Depresión de Beck II, en hombres y en mujeres se encontraron criterios clínicos para el diagnóstico de este trastorno mental, destacando los hombres con una media de 16,9. Respecto a la impulsividad, en los hombres se encontró con una media de 19,9 acercándose al punto de corte, el cual es 20, sin embargo, las mujeres cumplen con los criterios clínicos para el diagnóstico con una media de 20,2. En el caso de la autoeficacia académica los hombres obtuvieron una puntuación de 7,5 y las mujeres de 7,7, esto quiere decir que aunque las puntuaciones son homogéneas, son correspondientes al límite de puntuación de la académica, el cual es 7.

Tabla 2. Síntomas clínicos en estudiantes Universitarios.

	Mujeres (n58)		Hombres (n61)	
	MD	(DS)	MD	(DS)
TDAH	14,3	4,4	12,0	5,6
Ansiedad	17,3	12,3	15,6	11,9
Depresión	16,9	11,7	13,5	9,4
Autocontrol	7,2	3,5	6,7	3,2
Planeación	7,5	2,1	7,7	2,0
Conductas fisiológicas	1,8	1,1	2,0	1,3
Actuación espontanea	3,7	1,7	3,6	1,8
Impulsividad	20,2	4,9	19,9	5,3
Autoeficacia académica	7,7	1,1	7,5	1,0
Comunicación	7,0	1,5	7,0	1,7
Atención	7,6	1,5	7,3	1,2
Excelencia	8,4	1,0	8,0	1,2

Nota. MD: media. DS: desviación estándar. Datos descriptivos relacionados con síntomas clínicos de déficit de atención e hiperactividad, ansiedad, depresión e impulsividad y la autoeficacia académica diferenciado por hombres y mujeres en una muestra de 119 estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín.

A continuación, en la tabla 3 se describen los resultados de TDAH con relación a los síntomas clínicos (impulsividad, ansiedad, depresión) en hombres y mujeres universitarios de la ciudad de Medellín.

Tabla 3. Datos de población con TDAH y sin TDAH en relación con síntomas clínicos de impulsividad, ansiedad y depresión.

		Sin TDAH (%)	Con TDAH (%)	Total (%)		
Hombres	No impulsividad	19 (86,6%)	15 (39,5%)	34	55,7%	
	Impulsividad	4 (17,4%)	23 (60,5%)	27	44,3%	
	Total	100%				
	Ansiedad	Baja	19 (82,6%)	26 (68,4%)	45	73,8%
		Moderada	3 (13,0%)	10 (26,3%)	13	21,3%
		Alta	1 (4,3%)	2 (5,3%)	3	4,9%
		Total	100%			
	Depresión	Baja	19 (82,6%)	25 (65,8%)	44	72,1%
		Moderada	4 (17,4%)	8 (21,1%)	12	19,7%
		Alta	0 (0,0%)	5 (13,2%)	5	8,20%
		Total	100%			
	Mujeres	No impulsividad	7 (58,3%)	18 (39,1%)	25	43,1%
Impulsividad		5 (41,7%)	28 (60,9%)	33	56,9%	
Total		100%				
Ansiedad		Baja	10 (83,3%)	30 (65,2%)	40	69,0%
		Moderada	1 (8,3%)	12 (26,1%)	13	22,4%
		Alta	1 (8,3%)	4 (8,7%)	5	8,6%
		Total	100%			
Depresión		Baja	8 (66,7%)	34 (73,9%)	42	72,4%
		Moderada	2 (16,7%)	4 (8,7%)	6	10,3%
		Alta	2 (16,7%)	8 (17,4%)	10	17,2%
		Total	100%			

En el presente estudio se observa que el 55,7% de los hombres presentan criterios para no impulsividad y las mujeres 43,1%; al relacionar este criterio con la presencia de TDAH se encontró que el 39,5% de los hombres y el 39,1% de las mujeres tienen criterio diagnóstico para este trastorno. Por otro lado, el 44,3% de los hombres y el 56,9% de las mujeres tiene impulsividad, al relacionarse con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad se evidencia que el 60,5% de los hombres y el 60,9% de las mujeres presentan el

trastorno. También en este estudio se puede observar que el 73,8% de los hombres y el 69,0% de las mujeres tienen ansiedad baja, al relacionarla con la presencia de TDAH se encontró que el 68,4% de los hombres y el 65,2% tiene este trastorno.

Por otro lado, el 21,3% de los hombres y el 22,3% de las mujeres presentan ansiedad moderada, al relacionarse con el TDAH el 26,3% de los hombres y el 26,1% de las mujeres tienen TDAH. Finalmente, el 4,8% de los hombres y el 8,6% de las mujeres tiene ansiedad alta, al relacionar este criterio con el TDAH se encuentra que el 8,4% de las mujeres y el 5,2% de los hombres tiene criterio diagnóstico para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

En el 72,1% de los hombres y el 73,9% de las mujeres se encontró depresión baja, relacionado con TDAH se evidencia que el 73,9% de las mujeres y el 65,8% de los hombres tienen criterios para el trastorno. En cambio, en la depresión moderada se observa que el 19,7% de los hombres y el 10,3% de las mujeres la presenta; en relación con el TDAH, el 8,7% de las mujeres y el 21,1% de los hombres tienen presencia del trastorno, y por último en el criterio de depresión alta se evidenció que el 8,2% de los hombres y el 17,2% de las mujeres tienen presencia de esta; una vez relacionada con el TDAH se observó que el 17,4% de las mujeres y el 13,2% de los hombres tienen trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Discusión

El objetivo del presente estudio era determinar la autoeficacia académica de los adultos universitarios con trastorno por déficit de atención e hiperactividad diferenciado entre hombres y mujeres, encontrándose que los parámetros de la autoeficacia están dentro de los parámetros de la normalidad, por lo tanto, al tener criterios clínicos para el TDAH no se observan relacionadas con este aspecto tanto en hombres como en mujeres.

Si bien en la literatura hay diferencias entre hombres y mujeres con TDAH en cuanto al rendimiento académico (Ferrufino y Gismodi 2022), en el presente estudio, donde se muestran criterios diagnósticos para el trastorno, no se observa una relación que afecte

la autoeficacia académica de la población. Es decir que, frente a situaciones estresantes que surgen en la vida cotidiana (Bandura, 1987; Bandura, 2006) las mujeres y los hombres con TDAH tienen la misma capacidad para organizar y ejecutar actividades, alcanzando el rendimiento deseado, teniendo en cuenta que las expectativas que se establecen a la hora de lograr un objetivo pueden estar influenciadas por logros que hayan obtenido en el pasado, los estados emocionales, los juicios de valor y el desempeño que hayan visto en otros (Bandura, 1987; González y Tourón, 1992; Rodríguez *et al.*, 2006; Suarez-Montes y Díaz, 2015)

Uno de los principales hallazgos fue que, en relación con los síntomas clínicos para el TDAH, tanto hombres como mujeres tienen criterio diagnóstico. Si bien en la ansiedad no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, también prevalece la ansiedad en ellas. Además, en la depresión, se encontró que esta tiene mayor puntuación en mujeres, determinando que en los síntomas clínicos de la población relacionados con ansiedad, depresión y trastorno por déficit de atención e hiperactividad prevalece en las mujeres. Hallazgos que se relacionan con los referenciados por LaCount *et al.* (2018).

En relación con la impulsividad, los hombres y mujeres no tienen diferencias significativas, sin embargo, se encontró que las mujeres se destacan al reaccionar de forma inesperada y desmedida ante una situación extrema. En factores relacionados con la impulsividad, como el autocontrol, se evidenció que las mujeres tienen mayor capacidad de autorregularse en relación con las emociones, comportamientos y pensamientos, siendo la autorregulación de los estudiantes un gran desafío tanto en lo personal como social, puesto que en esta etapa el déficit inherente de la autorregulación del TDAH se intensifica (Barkley *et al.*, 2006; Fleming y McMahon, 2012; Garello y Rinaudo, 2013). Las mujeres se destacan en las conductas fisiológicas y la actuación espontánea, sin embargo, los hombres tienen mayor capacidad para planear, es decir anticipar la forma adecuada de ejecutar una tarea o alcanzar una meta específica (Ramos *et al.*, 2006; Ramos-Galarza y Pérez, 2015).

Al analizar y evidenciar las comorbilidades de autoeficacia académica con la ansiedad, depresión, impulsividad y síntomas de TDAH, se encuentra que la población no presenta criterios clínicos para estos aspectos psicoemocionales. Entre mujeres y hombres no

hay diferencias significativas en autoeficacia académica, sin embargo, las mujeres presentan una mejor puntuación en el factor de comunicación, es decir, “expresar ideas con claridad, hacer comentarios y aportaciones pertinentes, en caso de desacuerdo ser capaz de entablar un diálogo con los profesores y sentirse bien con su desempeño cuando se habla enfrente de una clase o grupo de gente” (Blanco *et al.*, 2012). En el factor de atención se evidencia, tal como citó Blanco *et al.* (2012), que las mujeres tienen mayor capacidad de escuchar con atención al docente cuando aclara inquietudes de un compañero, sus preguntas o aportaciones, además de poner atención cuando un compañero o docente expone un tema.

Adicionalmente, Castro-Montoya (2022) reporta que estudiantes que poseen elevados niveles de autoeficacia, tienden a presentar niveles altos de atención; por el contrario, aquellos que presentan una creencia negativa hacia sí mismos, con frecuencia presentan problemas relacionados con este proceso cognitivo. Finalmente, en la excelencia, en contraste con el estudio de Blanco *et al.* (2012), se encontró que las mujeres propenden a cumplir con las tareas que se les asignan, a entregar puntualmente los trabajos que se les solicitan, a prepararse para los exámenes, y a ser cumplidas con la asistencia.

Teniendo en cuenta los factores de la autoeficacia académica, podemos concluir de esta que, aunque tiene una puntuación homogénea entre hombres y mujeres, incluyendo sus factores asociados, estos no afectan en su totalidad la autoeficacia, sino que puede mejorar el logro académico tal y como lo presenta el estudio de Cervantes *et al.* (2018).

El presente estudio se focalizó en la presencia de TDAH tanto en hombres como en mujeres adultos universitarios, y es justo esa muestra la que le otorga importancia, pues en investigaciones anteriores se focaliza principalmente en hombres, Gómez *et al.* (2016). Una de las limitaciones de esta investigación, que a su vez deja el camino expedito para nuevas aproximaciones, es que, al ser un estudio observacional, no es posible generalizar los datos.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.
- Bachman, J.G. Staff, J. O'Malley, P.M. Schulenberg, J.E. y Freedman. P. (2011). Twelfth-grade student work intensity linked to later educational attainment and substance use: New longitudinal evidence. *Developmental Psychology*, 47(2), pp. 344-363. 10.1037/a0021027.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (2000) *Self-efficacy: the foundation of agency*. En W.J. Perrig (Ed.): Control of human behavior, mental processes, and consciousness, pp.17-33. N.J: Erlbaum.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Pajares F y Urdan T Editores.
- Barkley RA, Fischer M, Smallish L, Fletcher K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 45(2), pp. 192-202. 10.1097/01.chi.0000189134.97436.e2
- Barkley, R. A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia Percibida en Conductas Académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), pp. 568-570. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Cardo, E. y Pamias, M. (2014). *Impacto del TDAH en el rendimiento escolar*. En: Casas M, Alda JA, Fernández-Jaén A, Quintero J, Ramos Quiroga JA (eds). Impacto personal, social y económico del TDAH. Barcelona: Gráficas Varona, pp. 27-40.
- Cardo, E. y Servera Barceló, M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Rev Neurol*, (40), pp. 11-15. <https://doi.org/10.33588/rn.40S01.2005084>
- Casas, A. Colomer, C. Fernández, M.I. y Roselló, R. (2013). Estudio longitudinal de la Evolución del TDAH y problemas asociados en la vida adulta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 643-652. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058054>
- Castro Montoya, M. S. (2022). Autoeficacia y niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021.

- Cervantes, D. Valadez, M. Valdés, A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. Retrieved September 28, 2022, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2018000100007&lng=en&tlng=es.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1090, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.
- Cornejo, J.W. Osío, O. Sánchez, Y. Carrizosa, J. Sánchez, G. Grisales, H. Castillo, H. y Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, (40), pp. 716-722. <https://doi.org/10.33588/rn.4012.2004569>
- Ferrufino Borja, D, & Gismondi Diaz, R. (2022). Sintomatología de inatención e hiperactividad y su relación con el rendimiento académico en universitarios de primer semestre. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (33), pp. 25-46. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712022000200003&lng=es&tlng=es.
- Fleming, A. P., y McMahan, R. J. (2012). Developmental Context and Treatment Principles for ADHD Among College Students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4), pp. 303-329. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of learning disabilities*, 40(1), pp. 49-65. 10.1177/00222194070400010401
- Friedman, L.A. y Rapoport, J.L. (2015) Brain development in ADHD. *Current opinion in neurobiology*. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.11.007>
- Garello, M. V., y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/451>
- Gómez Restrepo, C. Aulí, J., Tamayo, N. Gil, F., Garzón, D., y Casas, G. (2016). Prevalencia y factores asociados a trastornos mentales en la población de niños colombianos, Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(Suppl. 1), pp. 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.06.010>

- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Gormley, M. J., Pinho, T., Pollack, B., Puzino, K., Franklin, M. K., Busch, C., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., y Anastopoulos, A. D. (2018). Impact of Study Skills and Parent Education on First-Year GPA Among College Students With and Without ADHD: A Moderated Mediation Model. *Journal of Attention Disorders*, 22(4), pp. 334-348. <https://doi.org/10.1177/1087054715594422>
- Granados Ramos, D. Figuerola, S. y Velásquez, A. (2016). Dificultades de atención y competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(2), pp. 131-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248181003>
- Gray, S., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2014). The Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): utility in college students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *PeerJ*, 2, e324. <https://doi.org/10.7717/peerj.324>
- Gutiérrez, A. y Landeros, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), pp. 1-25. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hernández, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), pp. 35-49. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>
- LaCount, P. A., Hartung, C. M., Shelton, C. R., y Stevens, A. E. (2018). Efficacy of an Organizational Skills Intervention for College Students With ADHD Symptomatology and Academic Difficulties. *Journal of attention disorders*, 22(4), pp. 356-367. <https://doi.org/10.1177/1087054715594423>
- Martínez Raga, J. (2019). La transición del adolescente con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Implicaciones para el tratamiento del adulto. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1, Supl. 1), pp. 72-76. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802019000200015&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Salud de Colombia (1993). *Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.
- Páez, F., Jiménez, A., López, A., Raull Ariza, J., Ortega Soto, H., & Nicolini, H. (1996). Estudio de validez de la traducción al castellano de la Escala de Impulsividad de Plutchik. *Salud Mental*, 19(Supl 3), pp. 10-12. http://www.revistasaludmental.com.mx/index.php/salud_mental/article/view/628

- Pedrero Pérez, E. J., y Puerta García, C. (2007). El ASRS v.1.1. como instrumento de cribado del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adultos tratados por conductas adictivas: propiedades psicométricas y prevalencia estimada [ASRS v.1.1., a tool for attention-deficit/hyperactivity disorder screening in adults treated for addictive behaviors: psychometric properties and estimated prevalence]. *Adicciones*, 19(4), pp. 393-407.
- Proal, E. Reiss, P.T. y Klein, R.G. (2011). Brain Gray Matter Deficits at 33-Year Follow-Up in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Established in Childhood. *Archives of general psychiatry*. 68(11), pp. 1122-1134. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.117>
- Ramos Galarza, C. y Pérez Salas, C. (2015). Relación entre el modelo híbrido de las funciones ejecutivas y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 29Ramos-314. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2015000200008&lng=en&tlng=es.
- Ramos Quiroga, J. A., Bosch-Munsó, R., Castells-Cervelló, X., Nogueira-Morais, M., García-Giménez, E., y Casas-Brugué, M. (2006). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: caracterización clínica y terapéutica. *Rev. neurol. (Ed. impr.)*, pp. 600-606.
- Ricardo Ramírez, C., Álvarez Gómez, M., y de los Ángeles Rodríguez Gázquez, M. (2015). Características sociodemográficas y trastornos mentales en niños y adolescentes de consulta externa psiquiátrica infantil de una clínica de Medellín [Sociodemographic characteristics and mental disorders in children and adolescents psychiatric outpatient clinic children of Medellín]. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(2), pp. 115-120. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.01.002>
- Rodríguez, R., Cubillo, A. I., Jiménez-Arriero, M. A., Ponce, G., Aragüés-Figuero, M., y Palomo, T. (2006). Disfunciones ejecutivas en adultos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de neurología*, 43(11), pp. 678-684.
- Romo, L., Ladner, J., Kotbagi, G., Morvan, Y., Saleh, D., Tavorlacci, M. P., & Kern, L. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder and addictions (substance and behavioral): Prevalence and characteristics in a multicenter study in France. *Journal of behavioral addictions*, 7(3), pp. 743-751. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.58>
- Rubia, K. (2011). “Cool” inferior Frontostriatal Dysfunction in Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder Versus “Hot” Ventromedial Orbitofrontal-

- Limbic Dysfunction in Conduct Disorder: A Review. *Biol Psychiatry*, 69, pp. 69-87. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.09.023>
- Sanz, J. (2011). *Evaluación de los Inventarios de Ansiedad y Depresión de Beck*. Madrid: Pearson Educación, S.A., pp. 1-15.
- Segovia, J. (2017). Prevalencia del trastorno por déficit de atención hiperactividad en escolares de una zona urbano marginal de Lima. *PsiqueMag*, 6(1), pp. 65-71. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v6i1.150>
- Shen, Y. Man, B. Liu, J. Meng, F. Yang, T. He, Y. Lu, J. Luo, X. Zhang, X. (2018). Estimated prevalence and associated risk factors of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among medical college students in a Chinese population. *Journal of Affective Disorders*, 241, pp. 291-296. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.038>
- Suarez-Montes, N. y Diaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, (17), pp. 300-313. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Vélez Van Meerbeke, A. Talero, C. González, R. e Ibañez, M. (2008). Prevalencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia. *Acta Neurol Colomb*, (24), pp. 6-12. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/25632>
- Vera, M., Salanova, M. & Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: How to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología*, 27(3), pp. 800-807. <http://www.redalyc.org/html/167/16720048027/index.html>
- Vicario-Hidalgo, M.I. y Sánchez-Santos, L. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica. *Pediatría Integral*, (18), pp. 609-623. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2014/xviii09/03/n9-609-623_Ines%20Hidalgo.pdf

Comprensión de los procesos motivacionales en estudiantes universitarios y su transformación en tiempos de pandemia

Susana Castrillón Betancur
Daniel Henao Muñoz
María C. Mejía Cristóbal
Johan D. Orozco Marles
Valeria Piza Valencia
Luisa M. Salazar Cifuentes
Laura Isaza Valencia
María A. Duque Arboleda
Ana María Acevedo Serna
Natalia Eugenia Acevedo Gómez
Santiago Bahamonde Olaya

Resumen

De la reflexión acerca de la situación actual de salud asociada a la enfermedad SARS-CoV2, surgen interrogantes de cómo se ha transformado la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de educación superior; especialmente, emergen preguntas con relación a los procesos motivacionales en la población estudiantil. Estas reflexiones llevaron a plantear un ejercicio investigativo con el siguiente objetivo: comprender los procesos motivacionales en un grupo de estudiantes de pregrado de una universidad privada de la ciudad de Medellín y los cambios de estos procesos ante los efectos educativos ocasionados por la emergencia sanitaria. Se optó por un enfoque cualitativo y un diseño de

Investigación Acción Participativa (IAP). Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada y los grupos focales, ambos permitieron el acercamiento a 110 estudiantes de pregrado y 12 docentes. Entre los resultados de la investigación resaltan variables personales y contextuales que favorecen u obstaculizan la motivación de los estudiantes en tiempos de aislamiento social, confinamiento, distanciamiento social y educación mediada por la virtualidad.

Palabras clave: Contexto de educación superior; Motivación; Pandemia; Psicología educativa; Salud mental; Virtualidad.

Introducción

Uno de los propósitos de la psicología educativa es aportar al desarrollo humano de la población estudiantil y reconocer la salud física y mental de los estudiantes en los diversos contextos educativos (Andrade *et al.*, 2020). La motivación ha sido uno de los objetos de estudio de este campo de la psicología, pues la presencia de este proceso tiene una relación directa con el desempeño académico, la permanencia estudiantil y la adaptación a los procesos formativos (Espinoza y Chunga, 2020; Galindo y Vela, 2020). Por ello, en la presente investigación se consideró necesario propiciar una aproximación a las respuestas académicas y psicológicas de estudiantes universitarios ante el confinamiento, el aislamiento social y la educación mediada por la virtualidad, con el propósito de comprender los cambios en los procesos motivacionales.

La actual pandemia a causa del SARS-CoV2, conocido como coronavirus o SARS-CoV2-19, ha puesto en riesgo no solo la salud física, sino también la salud mental de los estudiantes. El aislamiento obligatorio ha generado incertidumbre y ha incrementado los niveles de ansiedad, depresión y estrés (Buitrago *et al.*, 2021; Ramírez *et al.*, 2020): aspectos que han tenido un efecto en los modos de ser estudiante y enfrentar el alcance de las competencias académicas (Expósito y Marsollier, 2020; Valdivieso *et al.*, 2020).

La pandemia generó el cierre de empresas, instituciones educativas, preescolares, almacenes y tiendas, haciendo que las personas trabajaran y estudiaran desde sus casas, lo que a su vez demandó cambios en la rutina y en formas tradicionales de socialización, as-

pectos que podrían ser detonadores de estados de estrés en el público estudiantil (Shahil *et al.*, 2020). Cambiar las dinámicas cotidianas puede afectar la estabilidad emocional y los comportamientos de los ciudadanos (Andrade-Mayorca *et al.*, 2020); asimismo, se puede ver afectado el desarrollo y la salud mental.

Ante este panorama, disciplinas de las ciencias sociales, de la educación y de la salud han centrado su interés en el contexto universitario, directamente, en la población estudiantil. La separación de los miembros de la familia, la pérdida de autonomía, la incertidumbre de contagiarse o no, las fallas en el sistema de salud, la falta de recursos, la desinformación o falsa información, la escasez económica, la frustración, entre otros, pueden ser elementos estresores que tienen impacto en la vida de los estudiantes universitarios (Shahil *et al.*, 2020).

Esta situación ha generado afectaciones en distintos niveles: en el psicológico con la aparición de emociones y de angustia, estrés, incertidumbre, temor al contagio; a nivel grupal, se produjeron cambios en las relaciones interpersonales y nuevas formas de organización. Todo ello, en el marco de una situación que también ha repercutido a escala global, en especial entre las relaciones con los continentes, teniendo que cerrar fronteras y limitando no solo el paso de las personas, sino también del comercio (Buitrago-Ramírez *et al.*, 2021). Lo anterior ha ocasionado que el estudiante se cuestione en lo personal, relacional y colectivo.

En los estudiantes se puede aumentar la presión y el estrés cuando algunos factores como lo familiar, lo económico, lo social y lo académico comienzan a verse afectados. Las dificultades en las relaciones familiares, la responsabilidad económica por los gastos del hogar, las discusiones y el distanciamiento con amigos o con las personas que ofician como fuentes de apoyo, o el bajo rendimiento académico, se convierten en factores que influyen en la salud mental de los estudiantes, que en medio de una pandemia buscan como continuar con sus responsabilidades y con el cumplimiento de su rol como actor educativo. La sociabilidad de los estudiantes se ha limitado y transformado en cuanto a la intensidad, periodicidad y medios, lo que ha afectado la cercanía con los seres queridos, no poder compartir con los amigos, los compañeros de trabajo o de estudio, los vecinos, entre otros (Buitrago-Ramírez *et al.*, 2021).

La relación identificada entre el surgimiento de la pandemia y la afectación de la salud mental de los estudiantes universitarios lleva a que, en este estudio, se busque comprender los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los cambios generados debido a el confinamiento. En la interacción con los estudiantes y docentes como parte de la metodología de investigación, se construyó en la fase diagnóstica un árbol de problemas, en el cual se resaltó la motivación como uno de los procesos psicológicos con mayor impacto en los estudiantes, asociado a los niveles de estrés, a la dificultad de adaptación a las nuevas formas de enseñanza, a la percepción de pérdida del aula, el docente y el par. Estos elementos repercuten en el desempeño académico, la permanencia y el bienestar. De ahí el interés por indagar en ¿cómo se transformaron los procesos motivacionales en un grupo de estudiantes de pregrado de una universidad privada de la ciudad de Medellín, debido a el confinamiento, el aislamiento y distanciamiento social y la transición de una educación presencial a una mediada por la virtualidad?

Educación mediada por la virtualidad en el contexto universitario

Es importante anotar que cuando se hace un rastreo acerca de la educación virtual, se encuentran hallazgos de épocas anteriores a la pandemia por SARS-CoV2-19; sin embargo, dicha contingencia vuelve los procesos de enseñanza mediados por la virtualidad uno de los temas más relevantes de acuerdo con las consecuencias y situaciones que predominan con el cambio de una dinámica formativa.

Ruiz y Dávila, en el 2016, hablan del e-Learning como modalidad educativa que aporta a la formación en el escenario de la sociedad de la información y del conocimiento, la cual considera que los docentes a partir de didácticas y tutoriales aportan a la educación de calidad, donde es posible ubicar todo lo relacionado con herramientas TIC y demás estrategias que mostraban la virtualidad como un complemento probable a la educación presencial.

De acuerdo con la contingencia sanitaria, las clases virtuales se convierten en un reto para los estudiantes, en cuanto a la adaptación

a una nueva forma de aprendizaje y tener que presentar modificaciones para relacionarse con el conocimiento. Así mismo, también fue un desafío para el público docente, dado que debían convertir sus dispositivos de enseñanza y didácticas en función de las mediaciones virtuales, lo que también ocasionó que rápidamente tuvieran que aprender y reforzar sus conocimientos en el manejo de herramientas TIC. Sin embargo, estos retos no solo se daban en el plano personal, sino que también evidenció un problema social, lo cual, según Estrada *et al.* (2020),

Se tornó más complejo en la actual época de pandemia, pues la educación pasó de ser presencial a ser virtual, lo cual puso en evidencia otras limitaciones como los problemas de accesibilidad y conectividad y la nueva forma de aprender. (p. 88)

En el contexto universitario la pandemia supuso una ruptura con algunos elementos de la educación tradicional, lo que ha llevado a docentes e instituciones a encontrar en la virtualidad el apoyo, pero a la vez la transformación de la práctica. Las investigaciones y la pandemia muestran en realidad que los estudiantes no son tan habilidosos para el uso de las tecnologías aplicadas a la formación, pues su uso se orienta más en el ocio (Vázquez *et al.*, 2020.)

Uno de los principales problemas experimentados al inicio de la contingencia y las implicaciones del cambio en la modalidad educativa, fue la sobrecarga académica por la inexperiencia del manejo de las clases por parte de los docentes (Estrada *et al.*, 2020). Dichas dinámicas plantean serias consecuencias en la salud mental, con las que predominan angustias basadas en la necesidad por aliviar la ansiedad y el estrés que produce la percepción de exceso de actividades académicas, haciendo clara la necesidad de intervenciones institucionales que le apuesten a nuevas formas de educación y evaluación.

De acuerdo con investigaciones realizadas por Cueva y Terrones (2020), emergen otro tipo de angustias propias de la virtualidad como los problemas de conectividad con un porcentaje predominante, precedidos por la ansiedad y la frustración académica. Otro factor para considerar, son los escasos recursos tecnológicos con los cuales cuentan los estudiantes para responder a sus actividades, evidenciando un problema de desequilibrio social y de acceso a herramientas

tecnológicas que le permitiesen acceder en primera instancia a los dispositivos educativos.

La ausencia de recursos tecnológicos, de repertorios de estudio para responder a la virtualidad y la sobrecarga académica han afectado el desempeño educativo de los estudiantes, ocasionando la afectación, principalmente, en el proceso motivacional de los estudiantes, hasta causar aumento en los niveles de factores de riesgo frente al indicador de permanencia universitaria. Lo anterior invita a repensar la educación virtual de acuerdo con las necesidades particulares y subjetivas de quienes se encuentran implicados (Crisol *et al.*, 2020), a partir del desarrollo de contenidos y dinámicas flexibles, y sobre todo de fácil acceso para todos, que logren promover una constante motivación del estudiante y propicien aportes a la labor del docente.

Pensar las implicaciones de la pandemia en la salud mental de la población estudiantil, lleva a reflexionar sobre los efectos de la afectación biopsicosocial en la motivación académica (Anguita *et al.*, 2020) y el reto pedagógico e institucional de replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la motivación en tiempos de (post) pandemia.

Contexto universitario y motivación académica en SARS-CoV2-19

La motivación fue uno de los dispositivos psicológicos que más variaciones presentó en los estudiantes durante la emergencia sanitaria. Solovieva y Quintanar (2020), mencionan que una de las causas radica en que la mediación virtualidad disminuye la interacción, la comunicación y la practicidad en los estudiantes, y con ello el interés por las actividades académicas y la actitud positiva por el estudio.

En la pandemia, los espacios de aprendizaje cambiaron y se trasladaron del aula a los dispositivos móviles y digitales, lo que generó el enfrentamiento con un nuevo modelo educativo (Bonilla, 2020). Aunque se reconocen como beneficios de la virtualidad las experiencias de aprendizaje cooperativo, el aumentar la autoestima, las clases más activas y participativas por parte de los estudiantes, y el favorecimiento de la motivación (Méndez *et al.* 2018; Méndez *et al.*, 2019).

La motivación académica entendida como las percepciones que los estudiantes fundan con relación a su interés, sus metas académicas y orientación al logro, y sus maneras de entender las dificultades en el estudio (Durán y Arias, 2016), es considerada para esta investigación como un proceso fundamental a estudiar en tiempos de pandemia, la cual cambia el ser y actuar del estudiante universitario, que enfrenta la ausencia del aula de clase, la pérdida de la interacción directa con el docente y los pares y el acercamiento a nuevas formas audiovisuales de aprender.

Para esta investigación se consideró la teoría cognitiva de motivación académica planteada por García y Doménech (1997, 2002). Según estos autores, existen variables personales y variables contextuales durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que favorecen o no la motivación. La identificación de estas variables permitió en esta investigación comprender los procesos motivacionales que emergieron en el tiempo del confinamiento, aislamiento y medición de la virtualidad en la población estudiantil. Las variables personales hacen alusión a la intención de la conducta del estudiante, la cual se encuentra orientada por las expectativas, valoraciones y representaciones que tenga sobre sí mismo, los trabajos que debe desarrollar y de los logros que proyecta alcanzar. Las variables contextuales permiten analizar la influencia de elementos ambientales y del clima en la motivación del estudiante. Araujo (2020) indica que las variables personales cambian en función de las interacciones sociales con la familia, los docentes y los pares. Es así como los modos de enseñar y la actitud del docente pueden favorecer o afectar la motivación del estudiante.

Metodología

En esta investigación se optó por un enfoque cualitativo, el cual se centra en comprender y hacer una profundización en los fenómenos, enfocándose en los análisis de la percepción de los participantes, en su contexto y su interacción con los elementos que los rodean. Este enfoque se caracteriza por ser abierto y expansivo, por lo general, no está direccionado desde el inicio. Se fundamenta en la experiencia e intuición del investigador y se orienta hacia el aprendizaje por parte

de experiencias y percepciones de las personas, valorando procesos y generando teorías que se apoyan en estas visiones subjetivas de aquellos que participan en el estudio (Vasilachis, 2005).

El diseño fue la Investigación Acción Participativa (IAP), el cual permitió desde un criterio de verdad dialógico, favorecer el alcance de datos contextualizados e históricos, igualmente, propició la participación de todos los actores implicados (docentes y estudiantes), quienes se ubicaron en el lugar de investigadores y orientaron el proceso del proyecto (Obando, 2006). Este diseño también favoreció en los investigadores el compromiso ético de poner sus saberes al servicio de la comunidad académica. Este proyecto, al propiciar ejercicios colaborativos, superó la dualidad entre objeto y sujeto y logró democratizar el conocimiento (Contreras, 2002). Para Zapata y Rondán (2016) la IAP es un método de investigación que tiene como objetivo el cambio social, por lo tanto, se realiza con una comunidad que quieren optimizar sus condiciones de vida.

En la fase diagnóstica se realizó un árbol de problemas, una matriz DOFA y grupos de discusión. En la fase de recolección de la información se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada y los grupos focales, ambos instrumentos permitieron el acercamiento a 110 estudiantes de pregrado y 12 docentes. En la fase de cierre, se realizaron grupos focales que tenían como propósito presentar los resultados a algunos participantes del estudio y poner en diálogo sus percepciones en torno a estas, con el interés de contrastar resultados y proponer estrategias institucionales y pedagógicas que favorezcan la motivación en tiempos de pandemia. El estudio se realizó desde abril de 2020 a noviembre del mismo año.

Técnicas de recolección de la información

Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una de las formas de generación de datos más empleada en distintas metodologías y en diferentes formas

de análisis del discurso (Martínez, 2019). Esta se encargó de guiar al entrevistador, ya que su carácter conversacional permitió que en cualquier momento la entrevista fuera modificada y cambiada, según la información que iba emergiendo.

Grupo focal

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos que se basa en una entrevista grupal semiestructurada, esta se desarrolla en torno a la temática motivación en tiempos de pandemia. Es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aignerren, 2006). Según Gibb (1997) se espera con esta técnica que en el grupo participante se presenten actitudes, creencias y reacciones respecto al tema.

Muestra

Se entrevistaron a 110 estudiantes de pregrado y 12 docentes que cumplieron los criterios de inclusión: estudiantes de pregrado matriculados en el primer y segundo semestre del año 2020, tener disponibilidad de autorización y firmar el consentimiento informado. Para fines de confidencialidad los participantes se codificaron de la siguiente manera, estudiantes ES seguido del número (va del 1 al 110) y docentes DO seguido del número (va del 1 al 12).

Tabla 1. Participantes del estudio.

Programas	Estudiantes	Docentes
Psicología	21	2
Educación	9	2
Trabajo social	10	1
Publicidad	5	1
Derecho	8	0
Medicina	4	1
Enfermería	5	0
Ingenierías	24	2
Arquitectura	4	1

Ciencias estratégicas	9	0
Filosofía	5	0
Diseño industrial	2	1
Comunicación Social y periodismo	4	1
	110	0

Nota: Creación propia

Manejo ético de la investigación

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993), este estudio se clasifica como una investigación de riesgo mínimo porque prevaleció la seguridad de los beneficiarios y la información registrada no se ubicó en el plano de diagnósticos ni tratamientos, ni de procedimientos invasivos que vulneren información que los participantes tengan el derecho a mantener en reserva. En este estudio se hace mención de códigos al momento de hacer mención de los participantes en los fragmentos presentados.

Análisis de resultados

En el proceso de análisis se construyeron tres niveles categoriales. En el primero, se encuentran las categorías centrales, educación virtual y pandemia; en el segundo, las categorías secundarias: procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y motivación académica; por último, las categorías de tercer nivel: variables personales y variables contextuales, entre las que figuran los nuevos modos de ser estudiantes: una relación distinta con el aprendizaje; las emociones emergentes; los nuevos modos de vinculación con el docente; y situaciones familiares.

Se realizó una matriz de análisis categorial que permitió la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas y grupos focales, de modo que se generaran relaciones entre las categorías. Esto posibilitó la construcción de sentido, a partir de subjetivar e intersubjetivar lo que se ha percibido; desde el punto de vista de los estudiantes y docentes en relación con las

experiencias universitarias y se propone los sentidos en los que se destacó la intersubjetividad (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Entre los resultados de la investigación se resalta el impacto de las vivencias personales, familiares y académicas efecto de la pandemia en los procesos motivacionales; a su vez, las repercusiones que estos últimos han propiciado en el desempeño académico y el riesgo de deserción estudiantil.

Así mismo, también se destacan resultados alusivos a la percepción de pérdida por parte de los estudiantes de factores extrínsecos favorecedores de la motivación y respuesta académica; la construcción de estrategias de motivación intrínseca para responder a los nuevos retos; el papel del docente como figura de “anclaje” y soporte para el nuevo transitar académico; la metodología docente como factor de riesgo para el logro y mantenimiento de la motivación; el reconocimiento de factores obstaculizadores de la motivación como distractores emocionales y familiares, la pérdida de la interacción directa con el par, la ausencia de retroalimentación y procesos centrados en el producto; y el reconocimiento de factores favorecedores de la motivación como el desarrollo de la autonomía y auto regulación, las metodologías colaborativas, el apoyo familiar y manejo del tiempo.

Los resultados de la investigación resaltan variables personales y contextuales que favorecen u obstaculizan la motivación de los estudiantes en tiempos de aislamiento social, confinamiento, distanciamiento social y educación mediada por la virtualidad. Entre los factores personales se identificaron los nuevos modos de ser estudiantes que exige posturas subjetivas distintas para enfrentar el reto de ser estudiante; una relación distinta con el aprendizaje que conlleva el desarrollo o fortalecimiento de hábitos y técnicas de estudios, estilos de aprendizaje, recursos académicos autónomos y flexibles y la relación emociones y motivación que resaltan los modos en que impactan la situación de pandemia en el bienestar biopsicosocial. Emerge como interés el reconocimiento de la motivación intrínseca y extrínseca, y cómo cada modo actúa como un factor protector o de riesgo para el estudiante responder a la demanda académica y a los cambios en los procesos de aprendizaje.

Entre los factores contextuales figuran los nuevos modos de vinculación con el docente, quien se perfila como un soporte social fundamental en el transitar académico y quien a partir de su estilo, actitud y práctica pedagógica contribuye a la motivación académica o viceversa; y las situaciones familiares, que pueden limitar la respuesta académica del estudiante, desde los conflictos emergentes con el confinamiento, las necesidades económicas o los problemas de salud.

Discusiones

Motivación en tiempos de pandemia

La motivación entendida como “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (García y Doménech, 2002, p. 25), hace alusión al interés que tiene el estudiante por su aprendizaje y por los procesos y productos que lo conducen a alcanzar este. La motivación emerge como uno de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje que se transformó en el tiempo de pandemia, como lo indica uno de los estudiantes entrevistados: “para mí lo más complejo fue volverme a conectarme con la pasión por aprender, con todos estos cambios perdí la motivación y entusiasmo por estar en clases” (ES01).

Los estudiantes, debido a los cambios que enfrentaron en los modos de relacionarse con el aprendizaje desde la virtualidad, tuvieron que construir nuevas formas de ser estudiante, crear rutinas y hábitos distintos, y emprender nuevos reportorios cognitivos para responder a la demanda académica, lo que para algunos se les dificultó e implicó una afectación en la motivación, así lo expresa uno de los docentes: “el acompañamiento a estudiantes en esta época aumentó, y muchos de los motivos están asociados a desánimo, apatía, desmotivación por seguir estudiando” (DO02). Estos cambios de ánimo y orientación hacia el estudio emergen debido a “las exigencias y demandas académicas propias de la educación superior, problemas de conectividad, accesibilidad y actitudes poco favorables hacia esta nueva forma de desarrollar las clases” (Estrada *et al.* 2021, p. 91).

Con base en la teoría de García y Doménech (1997, 2002), en las respuestas de los participantes fue posible identificar cómo en este tiempo de pandemia los procesos de la motivación académica se transformaron de manera subjetiva y diversa en la población estudiantil; surgieron variables personales y contextuales que favorecieron u obstaculizaron la motivación académica, entre estos se resaltan en esta investigación: la construcción de nuevos modos de ser estudiante, una relación distinta con el aprendizaje, emociones emergentes, nuevos modos de vinculación con el docente y situaciones familiares.

Variables personales

Nuevos modos de ser estudiante

Enfrentar un aprendizaje mediado por la virtualidad, vivenciar una pérdida de la interacción cara a cara en la relación con el docente y los pares, y tener que adaptar o adoptar estilos y hábitos de estudios nuevos, implicaron un encuentro con un modo distinto de ser estudiante, así lo describe uno de los participantes: “todo se volcó, fue un cambio de 180 grados, tuve que desaprender y reconstruirme en todo: en cómo socializar, cómo estar atento, cómo participar, cómo aprender” (ES13). Pareciera que los estudiantes se enfrentaron a otro yo; es decir, a un modo diferente de ser, de sentirse y de actuar como estudiante.

Los estudiantes se encontraron con un distanciamiento entre el estudiante universitario ideal/conocido y el estudiante universitario real/desconocido. En otras palabras, dejaron atrás ese estudiante que fueron durante semestres académicos anteriores y con el cual se sentían cómodos, y tuvieron que construir otro modo de ser estudiante en la pandemia, así lo describe uno de los participantes: “los estudiantes quedaron fuera de base, los sacaron de una zona de confort y fueron obligados en poco tiempo a pensarse como estudiantes distintos” (DO4). Esta nueva delimitación conceptual del estudiante universitario y la construcción que subyace a esta, conlleva a realizar reflexiones del contexto social inherente a la vida universitaria y en

el curso de la historia personal que se da en este (Carbonari, 2017). Así mismo, este nuevo modo de ser estudiante se constituye con base a la trayectoria académica y a las experiencias personales y sociales que los estudiantes tuvieron, de acuerdo con las necesidades que el estudiante tiene en la cotidianidad (Zebadúa, 2008).

Este nuevo modo de ser estudiante está estrechamente relacionado con los procesos motivacionales. Se identificó que para algunos estudiantes este nuevo estudiante fue representado como reto, meta a seguir, aprendizaje y desarrollo integral; es decir, los estudiantes se sentían motivados ante el cambio y las formas emergentes de aprendizaje, el deseo de buscar, hacer y alcanzar la meta académica permaneció o se incrementó. Aún en un escenario caótico y de incertidumbre, estos estudiantes se caracterizaron por una “energía [que] actúa como un impulso psicológico que lo permite sentirse dispuesto e interesado a cumplir lo que se propone ante la vida” (La Rosa, 2015, p. 198). Para uno de los docentes entrevistados, “en muchos estudiantes se encendió un motor que les permitió no solo responder a lo académico y permanecer, sino también enfrentar la adversidad” (DO08). Esa motivación entendida como un deseo de moverse para alcanzar u obtener algo, actuó para estos estudiantes como un empuje necesario para dar sentido y valor al proceso formativo. Estudiantes que lograron mantener la motivación durante los cambios asociados a la pandemia, se percibieron persistentes, tenaces y confiados hasta conseguir la meta académica (Vroom, citado por Dorta y González, 2003), lo cual es un factor protector para su salud mental y desempeño académico.

Por el contrario, para otros estudiantes este nuevo modo de ser estudiante tuvo un efecto en su motivación, “semana a semana me sentía mas aburrido y distanciado de la universidad, me daba pereza sentarme al frente de un computador, no me sentía en clase y no me sentía aprendiendo” (ES45), así lo describe uno de los estudiantes. La baja motivación descrita por varios de los participantes tuvo efectos en su desempeño académico y bienestar psicosocial. Como señala Vroom (citado por Dorta y González, 2003), cuando un estudiante no se siente motivado para realizar algo, se le complejiza identificar que esa tarea lo llevará al logro de un objetivo o meta deseada, de ahí la ausencia de empeño hasta alcanzarlo, así se describe en el siguiente fragmento: “yo cada vez noto más a los estudiantes desanimados,

bajos de nota, y eso me hace difícil la tarea de enseñar, no veo de donde conectarlos. Hacen por hacer o no hacen” (DO11).

Este nuevo modo de ser estudiante que emerge con la pandemia, no solo implicó para el estudiante un cambio, sino para los docentes y las institucionales. Esto es comprendido como una variable personal que ha favorecido y obstaculizado la motivación académica.

Una relación distinta con el aprendizaje

El asilamiento social, el confinamiento y la mediación de la virtualidad llevó a resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a reaprender nuevas maneras para lograr las metas académicas, en favor de salvaguardar la salud pública. Kemelmajer (2020), citado por Hurtado Talavera (2020), comparte que los estudiantes se vieron obligados a cambiar los modelos tradicionales y apropiarse modos más participativos, favoreciendo de esta manera la continuidad del proceso formativo, así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados: “para mí aprender fue otra cosa, mi forma de aprender ya me di cuenta de que ya no me servía, y tuve que buscar otras maneras de aprender en la virtualidad” (ES100).

La nueva forma de comprender el proceso de aprendizaje en casa, mediado por la virtualidad tuvo una relación directa con la motivación, los estudiantes se enfrentaron a ser más autónomos, independiente y autogestionadores de los procesos académicos. Desde el inicio de las clases virtuales los estudiantes advierten que fue “necesario desarrollar el autoaprendizaje, la autonomía y competencias socioemocionales” (Miguel-Román, 2020, p. 39). La educación mediada por la virtualidad demandó cambios en las rutinas, la adopción de nuevos hábitos de estudios y técnicas de apoyo académico y “cambiar las formas en las que enseñamos y aprendemos; no sólo sumar la tecnología a los procesos educativos, sino que realmente sea una disrupción que motive cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas” (Barrón, 2020, p. 70).

Todos estos retos tuvieron construcciones subjetivas diversas. En cuanto a la motivación, para un grupo de estudiantes significó un nuevo reto traducido en una energía dirigida a actuar y responder a lo académico, “muchos estudiantes encontraron con el paso a la virtualidad nuevas formas de aprender, innovadoras y motivadoras”

(DO03). Estos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje favorecieron la motivación y respuesta a las demandas académicas, pues la virtualidad significó para los estudiantes “explorar vías menos enciclopedistas, más abiertas y flexibles” (Aguilar, 2020, p. 53). En enfrentar nuevas metodologías docentes, mediciones pedagógicas y recursos académicos pareciera que para este grupo de estudiantes significó una motivación, en palabras de García y Doménech (1997), la palanca que movió la conducta, lo que permitió provocar cambios tanto a nivel académico como de la vida en general.

En el grupo de estudiantes, se identificó que los cambios en los procesos de enseñanza, las nuevas metodologías y mediaciones tecnológicas actuaron como obstaculizadores de la motivación, así lo nombra uno de los participantes: “ha sido muy difícil este semestre, no logro concentrarme con el profe en la pantalla me siento suelto y solo, las actividades en líneas se me dificultan, estoy muy aburrido estudiando así” (ES98). Esta desmotivación fue una respuesta al esfuerzo que algunos estudiantes sintieron más al aprender el uso de las herramientas tecnológicas que a los contenidos de las clases, “me gasto el tiempo entendiendo la plataforma, como entrar, como resolver la falla de internet, y demás, que en aprender los temas de las clases” (ES22). Esto lleva a pensar que el interés no puede centrarse solo en el tema técnico, sino que también debe atender las necesidades emocionales y mentales de los estudiantes. Complementando lo anterior, Miguel Román (2020) señala que algunas de las inconformidades de los estudiantes fueron la mala comunicación con los profesores, la sobrecarga académica, la poca retroalimentación y las fallas en la conectividad. Estos factores desfavorecieron la motivación, y con ello el logro del comienzo, la dirección y la perseverancia de la conducta académica.

La relación emociones y motivación

La pandemia presentó diferentes retos para la esfera académica. Esto ha reforzado la idea que la formación académica no se trata solo de impartir conocimientos teóricos, sino también de favorecer el desarrollo integral y, con ello, acompañar el desarrollo emocional de los estudiantes. Los docentes, desde una demanda explícita y directa, fueron llamados a pensar cómo promover emociones positivas en los cursos, y con esto, posibilitar la motivación para las clases y

para la realización de las tareas por parte de los estudiantes. Para los estudiantes tener una emoción negativa ante el curso, el docente, la pandemia o la virtualidad significa un efecto que puede afectar su motivación, así lo afirma un participante: “todo esto me hace sentir triste, a veces hasta enojada, no quiero a veces despertar y me aburre tener que leer un documento, estar a una clase, hacer una tarea” (ES37). La cercanía que se da entre motivación y emoción es de carácter bidireccional, esto debido a que las emociones pueden ser un motivo que induce una actuación, pero a su vez, la motivación puede generar emociones. De ahí que Estrada (2018) hable de un proceso dual, en el cual ambos factores se complementan. Medina y Mora (2017) señalan que las emociones ayudan a la obtención de metas y la motivación hace parte del proceso.

La pérdida del contacto socioemocional que los estudiantes enunciaron puede causar en ellos ansiedad, incertidumbre, estrés, desmotivación, dificultades en sus habilidades sociales, desregulación emocional, entre otros, lo que influye de manera negativa en lo conductual, cognitivo y emocional (Rivas y Aviles, 2020), esto se resalta en el siguiente fragmento: “no estar con mis compañeros no ver al profe cara a cara me ha puesto triste, me da ansiedad las clases me abrumo en distintos momentos, tanto que prefiero no unirme a las clases” (ES44).

Motivación intrínseca y extrínseca

Se identificó que los estudiantes que presentan una motivación intrínseca logran enfrentar los cambios en los procesos de enseñanza y orientarse a continuar respondiendo a la demanda académica, y el esfuerzo y persistencia que esto exige no los limita en la actuación. Estos estudiantes se caracterizan por implicarse en una actividad por su propio valor, y encuentran la recompensa en la propia participación en la tarea (Pintrich y Schunk, 2006). Un participante expresa: “esto no es fácil y a momentos me desanimo, pero recuerdo lo importante que es para mí ser abogado y lo mucho que quiero crecer, solo pensar eso me pone a encender motores” (ES02). Los estudiantes que intrínsecamente se motivan en el proyecto académico pudieron tolerar más el aislamiento y distanciamiento del docente, pues están guiados por lo satisfacción que significa aprender para su vida, ser más competente y resaltar (Galindo y Vela, 2020).

Estudiantes con motivación extrínseca, caracterizados por participar en una actividad con fines instrumentales, es decir que responden a la tarea académica con la finalidad de obtener una recompensa, en sus narrativas se identifica mayor dificultad para permanecer motivados en la transición de la presencialidad a la virtualidad. Pareciera que el estudiante actúa porque se siente obligado y necesita un refuerzo directo y permanente, y en este sentido, la retroalimentación brindada por el docente o compañeros no se percibe de igual manera y con el mismo impacto desde la virtualidad (García, 2005, citado por Wo, 2011), como lo describe uno de los estudiantes: “me hace falta el profe, que me reten, que me dé ánimo y que mire lo que hago” (ES57). Para Galindo y Vela (2020) la motivación se vio afectada “junto con la reducción de alicientes contextuales y la exigencia de desarrollar nuevas estrategias para encontrarse con el conocimiento, lo que dificulta aún más el proceso de aprendizaje” (Galindo y Vela, 2020 p. 48).

Variables contextuales

Nuevos modos de vinculación con el docente.

Surgió la vinculación con el docente como un elemento a rescatar en la comprensión de la motivación de los estudiantes. El paso a la virtualidad fue una dificultad latente tanto en docentes como en estudiantes; sin embargo, la pregunta acerca de cómo ser docente y estudiante en estas nuevas circunstancias destacó la mediación emocional y la solidaridad de conocimientos, que permitió prestar diferentes soportes ante las dificultades presentes con la virtualidad, evidenciándose una vez más, que las emociones son la esencia de la relación didáctica, y son idóneas para activar o limitar los procesos de aprendizaje (Porlán, 2020).

La actitud positiva para responder a las actividades académicas de los estudiantes se vincula con la actuación del docente. El docente representa una relación con el elemento afectivo, clave para la motivación del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la

actitud, el modo de interacción y la metodología de clase orientada por el docente pueden brindar un sentido para el estudiante y fortalecer los elementos personales como el autoconcepto, las expectativas y creencias. Como indica Vanegas (2020),

[...] la motivación y planificación como las principales estrategias pedagógicas efectivas que el docente debe asumir y replantear desde su labor, para promoverlas y fortalecerlas en los estudiantes para el desarrollo de la autonomía desde la educación remota asistida por las TIC, en pandemia. (p. 46)

Esta idea la enuncia una de las estudiantes: “los profes empáticos, cercanos, que flexibilizaban sus clases a nuestras necesidades sin duda nos ayudaron a querer seguir, a conectarnos a las clases a creer que podíamos cumplir esta meta en medio del caos” (ES77). Los docentes fueron para muchos estudiantes el soporte para persistir y para no desistir de estudiar, por medio de estrategias pedagógicas y recursos de clase lograban motivar a los estudiantes,

mediante el desarrollo de estrategias auto motivacionales en el estudiante favorece a que este, sea consciente de su capacidad de aprender y fortalecer en él la confianza en sus habilidades, motivándolo en la realización de sus actividades y la superación de las dificultades que se le presenten, por lo cual, para el estudiante autónomo la principal motivación es, su propio avance y la mejor compensación es el crecimiento personal y profesional que logra al alcanzar los fines propuestos. (Vanegas, 2020, p. 47)

Lo anterior señala que generar una estrategia apoyada en tecnologías digitales va más allá de una acción práctica; es un ejercicio intelectual que posibilita que la actuación del docente se oriente de manera pertinente y contextualizada desde la virtualidad. Los docentes en esta modalidad han sido llamados a crear condiciones con valor éticos para que los estudiantes logren la autorreflexión, se acerquen a la información críticamente y tengan la capacidad de unir el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1974).

El uso de la virtualidad antes de la pandemia operaba como una invitación a aquellos docentes que manifestaban su interés por acudir al apoyo de las diferentes herramientas propias de las nuevas

tecnologías; pero al emerger la contingencia de salud, y con ella, las medidas de cierre inmediato de los centros educativos, el uso de estas herramientas digitales ya no era una opción, sino una obligación para continuar apoyando los procesos de enseñanza (De Vincenzi, 2020). Las diferentes resistencias que en algunos docentes generaba la aparición de la virtualidad, las cuales estaban caracterizadas por un componente de resistencia al aprendizaje, pero también soportado por una angustia frente a lo desconocido, causaron estados de ansiedad y estrés en la mayoría de la población. Esto apareció como causa o reforzador de la poca motivación de los estudiantes: “uno ver que el mismo profe esta aburrido de la virtualidad, que se queja, que se bloquea, le da desanimo a uno” (ES83).

El docente, su práctica pedagógica y clima de clase son variables contextuales de la motivación; cuando se vincula el estilo del docente con las necesidades e intereses de los estudiantes, resulta un aspecto favorecedor de la motivación; por el contrario, puede ser un obstaculizador cuando la actitud y el modo de ser docente dista de las particularidades del estudiante.

Situaciones familiares

Las situaciones que trajo consigo la pandemia, ocasionaron que la asistencia y el acompañamiento brindado por los docentes y universidades, tuviera que canalizar no solo soluciones tecnológicas para garantizar el acceso, sino también, la implementación de acciones ecológicas, contemplando inclusive la familia y el núcleo inmediato del estudiante.

La familia sobresale como una variable contextual que favorece y a la vez que puede obstaculizar la motivación. La familia es vista como un factor fundamental para la construcción de una motivación hacia el estudio o por el contrario para distanciarse de la posibilidad de permanecer en la universidad, como lo nombra un estudiante: “el caos en mi familia fue muerte súbita para mí, me es imposible responder de igual manera con y con el mismo entusiasmo al estudio cuando en casa todo está mal” (ES06).

Las situaciones socioeconómicas que surgieron en las familias, en el caso de algunos estudiantes implicaron un riesgo para su permanencia y desempeño académico, afectando en algunos la motivación, “conflictos, preocupaciones, precariedad, incertidumbre, enfermedad

fueron los asuntos que nuestros estudiantes están enfrentado, y por eso se hace difícil el llamado a que estén en clases y que estén aprendiendo” (DO02). Esto muestra cómo la socialización familiar a la que estén expuestos los estudiantes (valores, medios económicos, tipos de socialización) tiene incidencia en sus modos de relación y respuesta al estudio (Betancourt *et al.*, 2011).

Como consecuencia de la modalidad virtual, la familia aparece como uno de los protagonistas en el proceso de motivación, a causa de los efectos del virus en las formas de relacionarse con los integrantes de la familia, en la organización de la cotidianidad y distribución de espacios, tiempos y tareas. La familia toma un rol importante en este proceso porque la casa del estudiante se convierte en el lugar donde tiene que realizar todos sus deberes y responsabilidades, por lo que la relación con la familia toma un papel que puede determinar la motivación de los estudiantes con el estudio.

Conclusiones

Este estudio permite concluir que para los estudiantes la pandemia significó una transformación de ser estudiante e implicó la construcción de estrategias que les permitieran continuar su trayectoria académica desde procesos más autónomos. Entre los procesos afectados y que significó un reto fue la motivación, dado que enfrentarse a otros modos de aprendizaje, a nuevos recursos y metodologías y otras formas de interacción los llevó a construir otros componentes afectivos, cognitivos y comportamentales que posibilitaran continuar respondiendo de manera favorable a las demandas académicas.

La motivación ha sido uno de los objetos de estudio de la psicología educativa, pues su presencia tiene una relación directa con el desempeño académico, la permanencia estudiantil y la adaptación a los procesos formativos. En este estudio se consideró necesario realizar una investigación que proporcionara una visión científica del impacto académico y psicológico asociado a la pandemia, desde un reconocimiento de los cambios en los procesos motivacionales. Los resultados de esta investigación aportan a la formulación de recomendaciones pedagógicas e institucionales para propiciar el acom-

pañamiento integral a la población estudiantil desde la comprensión de los cambios motivacionales.

La pandemia por SARS-COV2-19 hizo emerger problemáticas a nivel psicosocial que pueden ser factores de riesgo para la motivación de las personas, en este caso, de los estudiantes en el ámbito académico. Para las instituciones de educación superior es crucial crear planes de acción que se encarguen de realizar seguimiento a dichas dinámicas psicosociales con el fin de, aún desde la virtualidad, generar un espacio de educación que integre la mayor cantidad de ámbitos posibles de la vida del estudiante y se apunte a la permanencia, debido a la deserción exponencial que trajo consigo la virtualidad y el confinamiento. Por otro lado, haciendo énfasis en los recursos que propone la virtualidad ante la educación superior y el proceso de adaptación de la comunidad educativa, es fundamental que exista un trabajo en conjunto que comprometa a los docentes y a los estudiantes, que permita crear dinámicas amenas de aprendizaje a través de los diferentes medios y situaciones como la cantidad exponencial de la carga académica, el ausentismo en los encuentros sincrónicos, la falta de compromiso, entre otros que puedan propiciar la calidad del aprendizaje.

Los estudiantes en la pandemia fueron expuestos a variables personales y contextuales que protegieron su proceso de motivación y con ello su respuesta académica y adaptación a las nuevas formas de enseñanza; o, por el contrario, pusieron en riesgo su motivación, lo que generó bajo desempeño, deserción, ausentismo y afectación de la salud mental. Tener comprensión de estas variables son un insumo esencial para las instituciones y docentes, con base a estas es posible plantear modos de acompañamiento de promoción de la motivación o de prevención e intervención de la baja motivación.

Referencias

- Aguilar, C.R. (2020). COVID-19, la crisis humanitaria que tendríamos que evitar. Algunas reflexiones desde las políticas públicas con enfoque de derechos. En: Mexico Ante el Covid-10: acciones y retos. https://www.researchgate.net/publication/346449780_Aguilar_2020_COVID-19_la_crisis_humanitaria_que_tendriamos_que_evitar_Algunas_reflexiones_desde_las_politicas_publicas_con_enfoque_de_derechos

- Aigner, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm
- Andrade Mayorca, M.F Campo Vanegas, D. Díaz Botero, V. Flórez Gutiérrez, D.E. Mayorca Bonilla, L.D. Ortiz Umaña, M.A. Ramírez Calderón, S. Ruiz Hidalgo, C.V. Santos Muñoz, S. Santofinio Vega, A.C. y Yosa Trujillo, P.A. (2020). *Descripción de las características psicológicas relacionadas con la salud mental en la situación de emergencia de salud pública originada por el COVID-19*. Trabajo de grado para optar el título de Psicólogos, Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20073/1/2020_salud_mental_covid.pdf
- Anguita Acero, J. M., Méndez Coca, M., y Méndez Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), pp. 68-81. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2242>
- Araujo, J. M. (2020). *La Motivación Académica y el Aprendizaje Cooperativo en la Institución Educativa San José, Distrito de Punta Negra – UGEL 01*. Tesis de pregrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación, Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4445>
- Barrón Tirado, M. C. (2020). *La educación en línea. Transiciones y disrupciones*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/540/1/BarronC_2020_La_educacion_en_linea.pdf
- Betancourt, D. Alvarado, Y. y Prieto, A. T. (2011). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), pp. 1-18. https://www.researchgate.net/publication/41003312_Liderazgo_y_motivacion_en_el_ambiente_educativo_universitario
- Bonilla Guachamín, J.A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *Ciencia América*, [S.L.], 9, (2), pp. 89-98. <<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/294>>. Fecha de acceso: 26 jun. 2021 <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>.
- Buitrago Ramírez, F.; Ciurana Misol, R.; Fernández Alonso, M.C. y Tizón, J.L. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria* 53, pp. 89-101. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656720301876>

- Carbonari, F. (2017). *Jóvenes de Sectores Populares, Trabajo y Educación Secundaria. Sentidos, Tensiones y Reconfiguraciones*. Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina.
- Contreras, R. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. En: J. Durston y F. Miranda, (Compiladores). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. CEPAL - SERIE Políticas sociales 58, pp. 9-14. Publicación de las naciones Unidas.
- Crisol Moya, E., Herrera Nieves, L., y Montes Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, pp. 1-15. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202115/22477>
- Cueva, M. A. y Terrones, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por SARS-CoV2-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), p. 588. <file:///C:/Users/laura/Downloads/588-2789-1-PB.pdf>
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de SARS-COV2-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), pp. 67-71. <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debateuniversitario/article/view/238/242>.
- Dorta, C. y González, C. (2003). La motivación según la teoría de las expectativas de Porter y Lawer. Trabajo de grado pregrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Católica Andrés Bell, Caracas. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAP9872.pdf>
- Durán Aponte, E. y Arias Gómez, D. (2016). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 15(1), pp. 23-36. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>
- educación ambiental y sostenibilidad*, 2(1), p. 1502. 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Espinoza, F. A. y Chunga, G.E. (2020). Motivación y desempeño académico de estudiantes de administración. *YACHAQ*, 2(2), pp. 1-11. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v2i2.92>

- Estrada Araoz, E.G.; Gallegos Ramos, N. A.; Mamani Uchasara, H.J. y Huaypar Loayza, K.H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10237. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- Estrada, L. (2018). *Motivación Y Emoción*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina
- Expósito, C.D. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo* 22(39), pp. 1-22. doi:10.17081/eduhum.22.39.4214
- Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora
- Galindo, N.F. y Vela, J.E. (2020). *Motivación Académica En Tiempos De Covid-19, De Estudiantes Vinculados A Universidades De Villavicencio: A Partir De La Teoría De Deci Y Ryan*. Trabajo de grado de pregrado, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás, Villavicencio-Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32001/2021jaimevela1.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- García Bacete, F. y Doménech Betorert, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1(0), pp. 1-18. https://www.researchgate.net/publication/28076510_Motivacion_aprendizaje_rendimiento_escolar
- García Bacete, F. y Doménech Betorert, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1(6), pp. 14-36. <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf>. https://www.researchgate.net/publication/28076510_Motivacion_aprendizaje_rendimiento_escolar
- Gibb, A. (1997). Small Firms' Training and Competitiveness. Building Upon the Small business as a Learning Organisation. *Sage*, 15 (3), pp. 13-29. <https://doi.org/10.1177/0266242697153001>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales* (44), pp. 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

- Martínez, K. M. (2019). La entrevista se mi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (41), pp. 65-91.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7130858>
- Medina, M.A. y Mora, L.F. (2017). *La motivación y las emociones, su relación con el aprendizaje en la primera infancia*. Trabajos de Grado (Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad) Especialización en Neuropsicología Escolar, Politécnico Gran colombiano.
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1030>
- Méndez, D. Méndez, M. y Anguita, J. (2018). Motivation of 14 year-old students using tablets, compared to those using textbooks and workbooks. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12 (4), pp. 86-96.
https://www.researchgate.net/publication/327320279_Motivation_of_14_Year-old_Students_using_Tablets_compared_to_those_using_Textbooks_and_Workbooks
- Méndez, D. Méndez, M. Anguita, J. y Suárez, C. (2019). *Motivation in the use of digital platforms for teaching and learning mathematics*. Diamond Scientific Publication (ed.) Proceedings of The International Conference on Modern Research in Education, Teaching and Learning ICMET, pp. 34-45.
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), pp. 13-40.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430.
- Obando Salazar, O.L. (2006). La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum: Qualitative social research*, 7(4) Art 3, pp. 1-29. <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000017-1bf821df44/Obando%20Salazar%20olga%20-%20la%20investigacion%20accion%20participativa%20en%20los%20estudios%20de%20psicologia%20politica%20y%20genero.pdf>
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje entiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502- 7.
<https://revistas.uca.es/index.php/REyS/article/view/6168/6358>

- Ramírez Ortiza, J.; Castro Quintero, D.; Lerma Córdoba, C.; Yela Ceballosa, F. y Escobar Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 48 (4), pp. 1-7. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-33472020000400301&script=sci_arttext&tIng=es
- Rivas, M.F. y Aviles, D.A. (2020). *La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia*. <http://www.redicoes.org.sv/jspui/bitstream/10972/4228/1/0002970-ADARTRM.pdf>
- Ruiz Bolívar, C., y Antonio Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 49, 12, pp. 1-12. <https://revistas.um.es/red/article/view/257681>
- Shahil Feroz A.; Akber Ali, N.; Akber Ali, et al. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and well-being of communities: an exploratory qualitative study protocol. *BMJ Open*, 10, pp. 1-4. doi:10.1136/bmjopen-2020-041641
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2020). Efectos del confinamiento por la pandemia COVID-2019 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio en el estado de Puebla. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcal. <http://www.concytep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/Efectos-del-confinamiento-sobre-el-proceso-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos*
- Valdivieso Miranda, M. Burbano Pantoja, V. y Burbano Valdivieso, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista Espacios*, 1 (42) Art. 23 Especial COVID-1, pp. 269-28. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p23.pdf>
- Vanegas, O. L. (2020). La motivación y planificación como reto pedagógico para el desarrollo del aprendizaje autónomo, que deben asumir los docentes con estudiantes de educación superior presencial, en transición a educación remota asistida por las TIC en Colombia en contexto de pandemia. Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional abierta y a distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38029>
- Vasilachis, I. (2005). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa: Barcelona.

- Vasquez Cano, E. De La Calle, A.M. Hervás, C. y López, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Revista de Estudios sobre Lectura* (19(1), pp. 43-54.
<http://hdl.handle.net/10578/30390>
- Wo, A. (2011). La motivación, factor clave para el éxito en la educación a distancia en la UNED. *Espiga*, 21, pp. 143-153.
<https://doi.org/10.22458/re.v10i21.102>
- Zapata, F, y Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa*. Instituto de la montaña. <http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.Pdf>.
- Zebadúa, J. (2008). *Culturas juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas*. (Tesis para optar por el grado de doctor en Antropología) Universidad de Granada, España.

A modo de conclusión: más que un campo ocupacional

Ramón José Ledesma Soto

Psicología y educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo abre la puerta a un abordaje estratégico, complejo y pertinente de la psicología en los escenarios de educación en nuestro contexto próximo. El texto en su título plantea una paradoja. En la primera parte “Psicología y educación” deja entrever el problema que muchas veces no permite consolidar prácticas pertinentes y efectivas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, expresa un complemento en el cual puede estar psicología y organizaciones, psicología y comunidad, etc., sin una identidad cohesionada donde la práctica psicológica en los contextos educativos se mantiene a nivel de un campo ocupacional y no como una disciplina científica consolidada al interior del cuerpo de la psicología general: la psicología educativa.

Pero es paradójico, porque la segunda parte del título, y en sí el cuerpo del texto, visibiliza las acciones que son oportunidad estratégica para consolidar la plataforma científica, técnica y conceptual, para generar un campo disciplinar científico específico que permita el análisis y abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que

siguiendo a Cesar Coll cuentan con un cuerpo teórico y conceptual consolidado a partir de las experiencias concretas de los contextos educativos, lo que a su vez configura lo que el autor define como procedimientos de ajuste que materializan en técnicas específicas lo que se ha conceptualizado, y donde la investigación cumple un papel fundamental como proceso que permite consolidar nuevo conocimiento y generar nuevas prácticas especializadas para dar respuesta a las demandas de los escenarios educativos y mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El texto refuerza la intención y evidencia la posibilidad de emprender acciones con suficiente rigor estratégico, metodológico, técnico y científico para pensar una psicología educativa dinámica, innovadora, pertinente y contextualizada. Desde esta perspectiva, la psicología educativa trascendería de una aplicación de la psicología general en un campo ocupacional específico, a un escenario disciplinar y científico con sus propias teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas.

En “Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación”, Cesar Coll indica, citando a Bardón (1973), que la psicología educativa es “tal vez la única especialidad en psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales en psicología, en educación y en otros campos relacionados” (parr 4). La anterior consideración de hace casi 40 años, se actualiza todos los días en nuestros contextos educativos, y plantea grandes oportunidades, pero también introduce problemas que pueden afectar la pertinencia y efectividad de la labor del psicólogo educativo.

Comenzando por los problemas, Arancibia (1997), en su manual de psicología educacional, enumera cinco grandes problemas conceptuales que afectan, por una parte, la consolidación de la psicología educativa como una disciplina científica aplicada, y que a su vez, van generando dificultades operativas en los contextos, que dificultan el ejercicio eficiente, efectivo y eficaz del psicólogo en estos contextos. Inicialmente se plantea un problema de identidad que implica diferenciar al psicólogo en un contexto educativo del psicólogo educativo; el primero, desde el aplicacionismo, se ocupa de responder a las necesidades de un contexto que, desde el ámbito de las instituciones educativas, genera constantes demandas, es un escenario tan amplio que termina desarrollando un activismo en torno a

la psicologización de las prácticas educativas, orientándose siempre a lo urgente y no a lo estratégico. Los otros problemas propuestos por Arancibia son: el problema de los contenidos, el problema del estatus científico, la investigación en educación y la definición conceptual de la psicología educativa.

Psicología y educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo, abre la ventana a las oportunidades, y en los trabajos que lo conforman, es una materialización de lo propuesto por Coll (2004), y plantea, de manera implícita, la ruta para abordar lo problematizado por Arancibia. Las investigaciones que componen el texto que acabo de leer, configuran la integralidad, especificidad y complejidad desde la que se deben abordar los asuntos propios de los contextos educativos formales y dan cuenta de una perspectiva de la psicología educativa que va más allá de lo ocupacional y del aplicacionismo antes mencionado.

Desglosando el título, en lo que tiene que ver con los ámbitos, una primera conclusión de este texto es que da cuenta de las múltiples posibilidades de acción que se posibilitan en los ecosistemas educativos. Se usa el término *ecosistema* precisamente para dar cuenta de la complejidad y de la lógica sistémica que subyace a los escenarios educativos. Los trabajos aquí presentados son evidencia de la complejidad que transversaliza los procesos curriculares en los diferentes momentos del ciclo vital y en los diferentes niveles del sistema educativo con elementos emocionales, vinculares, mentales, diversos, subjetivos, conductuales y psicopedagógicos, y que tiene como implicación, la consideración fundamental de factores subjetivos, vinculares y emocionales, a la hora de pensar la práctica pedagógica y el funcionamiento de las instituciones educativas. Por ejemplo, plantear la socialización afectada por el confinamiento en pandemia, como una de las grandes apuestas institucionales para promover la permanencia, y hace un llamado a considerar el aula como el escenario *per se* del desarrollo curricular, para proyectarlos a toda la institución como ecosistema que, en cada uno de sus espacios, servicios, y personas actualiza prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Además introduce la necesidad de relativizar imaginarios asociados a los niveles del sistema educativo, como por ejemplo que en el nivel de doctorado no se requiere tener en cuenta el factor vincular y emocional porque allí, supuestamente, todo es producción de saber científico. La pregunta por la experiencia del estudiante de docto-

rado, y específicamente por los factores personales e institucionales en dicho estudiante, llevan a encontrar que no todo se reduce a la generación de conocimiento científico, y como sí hay factores humanos que condicionan el avance del proceso como la necesidad de una red de apoyo, el acompañamiento humano, constante y empático del asesor, y la percepción de apoyo por parte de la institución, constituyéndose en elementos fundamentales para la permanencia con calidad de vida del doctorando, y como elementos para relativizar comportamientos y fenómenos que se dan en este contexto, no solamente en el país, sino a escala mundial, como la famosa “all but dissertation” que precisamente da cuenta de cómo, cuando no se tiene un acompañamiento integral desde la institución, aun en estos niveles de formación, se pueden presentar fenómenos relacionados con la motivación y la necesidad de un vínculo pedagógico que brinde contención al estudiante.

Estos imaginarios también van alimentando barreras actitudinales que afectan los procesos de inclusión y educación en la diversidad, lo que configura procesos de estigmatización. De lo anterior también dan cuenta los hallazgos establecidos por el estudio sobre la autoeficacia académica en adultos universitarios con TDAH, de los cuales, como factor implícito a un diseño cuantitativo, se tiene información orientada a relativizar dichos imaginarios y barreras actitudinales frente al tema, lo que, como se indicó, previene procesos de estigmatización frente a una condición que se asocia, la mayoría de las veces, a población de la básica primaria.

En la misma línea de relativización de imaginarios, en este caso de una “buena intención política”, se tiene la investigación que da cuenta de cómo el programa Ser Pilo Paga, se constituyó en una gran intención paradójica precisamente por solo tener en cuenta el factor de la cobertura, pero no el factor humano, situación en la que el psicólogo educativo está llamado a visibilizar el desencuentro entre la política nacional y el factor personal y subjetivo, que termina siendo fundamental para la permanencia y el bienestar del estudiante.

Introducir el tema de los ámbitos en educación, y, más desde una perspectiva psicológica, es introducir el tema de la complejidad y la integralidad, en la cual el dato, la política, la pedagogía tiene que ser atravesada por la subjetividad del actor inmerso en el proceso, y no se puede pensar en unidireccionalidad o focalización de los procesos en factores únicos; la multifactorialidad de los asuntos

aquí evidenciada relativiza imaginarios como que para el doctorando con el rigor académico y científico basta, para afrontar la presión y la soledad percibida en el acompañamiento por un asesor abandonado, o que un estudiante vulnerable desde lo socioeconómico, becado por su rendimiento académico, o foráneo, tiene con la subvención económica de la matrícula para permanecer con calidad y bienestar. También la invitación que se hace al docente de preescolar a que, en clave de empatía, haga lectura de las necesidades de los estudiantes, y desde la flexibilidad en su estilo pedagógico y la creatividad fomente un escenario vincular que responda a las necesidades de los niños, todo para facilitar la adaptación de los mismos al contexto institucional.

Los ámbitos de los que se habla en el libro, en conclusión, deben estar marcados por la integralidad que es la manera de abordar los escenarios complejos que se plantean. Y de esa complejidad del escenario emergen perspectivas y retos desde los cuales la institución educativa se consolida como un laboratorio para la salud pública, la convivencia y la innovación pedagógica, más que un escenario para la instrucción y la enseñanza.

De lo anterior se desprenden una serie de retos para el psicólogo educativo, que siguiendo la perspectiva estratégica que trasciende el aplicacionismo, lo conducen a implementar una práctica marcada por la generación de conocimiento sobre el contexto a partir de un ejercicio investigativo y de lectura del medio constante, el que a su vez lo llevará a la consolidación de estrategias e intervenciones innovadoras y pertinentes.

De estos retos dan cuenta los trabajos relacionados con los efectos de la pandemia en las formas de socialización, las maneras de aprender y las estrategias pedagógicas para afrontar el proceso de adaptación que implicaron llevar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del encuentro físico al encuentro virtual. En este sentido emergen los ámbitos planteados anteriormente ya como campos de acción para que el psicólogo educativo intervenga.

Las competencias emocionales y la comprensión de los procesos motivacionales de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia se constituyen en puntos de urgencia para ser abordados, teniendo como marco la perspectiva de relacionamiento que la clase remota y la telepresencia introducen, un encuentro inmediato pero lejano desde lo psicoafectivo, oportuno y eficiente desde la conectividad y los tiempos, pero donde queda en juego la presencia del otro que con-

tiene, ubica, nombra y permanece. Es interesante encontrar relatos en los cuales la presencia conectada se percibe como una ausencia, y en los que elementos altamente motivantes como las TIC, terminaron constituyéndose en oportunidades paradójicas para sentir soledades acompañadas que afectaron profundamente la salud mental de los actores educativos.

Lo anterior introduce un elemento curricular que pocas veces es visibilizado y que es fundamental para la permanencia y para la praxis del psicólogo educativo: el territorio como representación mental que da cuenta de la manera como cada uno de los actores inmersos en la comunidad educativa, se apropia del espacio, y cómo desde esta apropiación entreteje la red de vínculos y representaciones que lo sostiene, mantiene y motiva en el ámbito educativo, más allá de lo académico. Es un reto en el que se conjuga lo humano y lo creativo para el desarrollo de apuestas que hagan pertinente el proceso de enseñanza y aprendizaje según las condiciones del territorio y según las necesidades particulares de los agentes que habitan el mismo.

El desarrollo de apuestas innovadoras depende fundamentalmente de la investigación aplicada a las condiciones y singularidades de los diferentes contextos donde se desarrolla el acto educativo, que como se señaló anteriormente, llevan a la relativización de imaginarios que se constituyen en barreras actitudinales que afectan los procesos de educación en la diversidad y que promueven procesos de estigmatización. Ejemplo de esto es el hallazgo que se logra con el trabajo sobre la caracterización de conducta adaptativa, que además, siguiendo el constructo psicológico, puede servir como factor predictor de problemas en el comportamiento y la socialización que *a posteriori* pueden aparecer en el estudiante; sirve para poner en cuestión *a priori* y estereotipos como el que la pobreza es determinante del bajo rendimiento y de otros problemas de comportamiento; además, como se indicó, posiciona a la escuela como un gran laboratorio de convivencia para fomentar y fortalecer conductas adaptativas, que aporten, en una dirección más efectiva y menos mediática, a grandes proyectos de la Nación como lo es el de la paz.

Específicamente en el ámbito de la educación formal y de las instituciones educativas, se requiere de la adopción por parte del psicólogo educativo de esta práctica, ya sea desde lo cuantitativo, lo cualitativo, o de manera mixta, como un elemento que configura un sistema de lectura rigurosa de las dinámicas institucionales en

los diferentes ámbitos, para lo cual el psicólogo está llamado al desarrollo de prácticas y por qué no, de instrumentos que le permitan visibilizar los fenómenos del currículo formal y del currículo oculto. Del anterior reto habla el trabajo relacionado con el diseño y análisis de cuestionarios para valorar la actitud de un grupo de estudiantes de programas de pregrado frente a una situación que muchas veces se convierte en elemento altamente ansiógeno: el requisito de una segunda lengua.

Además del posible diseño de instrumentos para el desarrollo contextualizado de investigaciones que pueden ser aplicadas a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se tiene que de la mano de un psicólogo educativo que fundamente su práctica en la investigación, se tendrá un profesional que estará desarrollando una práctica pertinente que apunte a los elementos determinantes de diferentes fenómenos al interior del acto educativo. En este sentido, este texto aporta una gran conclusión que emerge desde la investigación y que, con seguridad, al que la atiende, favorecerá enormemente su praxis: más allá de lo didáctico, más allá del diseño universal de aprendizaje, más allá del plan individual de ajustes razonables y de las otras apuestas técnicas y pedagógicas, el motor fundamental del acto educativo es el vínculo que configura, cohesiona y moviliza el acto educativo. Se expone el vínculo entre docente y estudiante, o bien con los cuidadores, que constituye un llamado a trabajar por un vínculo empático, donde se haga lectura y retroalimentación de las necesidades psicopedagógicas del estudiante. Este es el gran eje transversal de los trabajos presentados en este texto.

Todos los trabajos confluyen en la necesidad de fomentar un escenario que propicie ofertas vinculares favorables a la gestión y contención de las emociones, al soporte y el sentido de pertenencia que motiva, a la presencia, a la lectura empática de las necesidades, a la relativización de verticalismos en la comunicación y al trabajo en la reciprocidad y retroalimentación entre actores educativos. Una oferta vincular que plantea una perspectiva de la institución educativa como un gran escenario articulador, y donde el factor de la socialización se convierte en fundamental para la permanencia académica con calidad de vida y bienestar.

Lo anterior es el fundamento de las apuestas por la inclusión y la diversidad en la institución, y sin negar la necesidad de sensibilización y capacitación de los actores institucionales en materia de educación

inclusiva, es fundamental promover el tema vincular como factor de prevención de barreras actitudinales que son las grandes limitantes para los procesos de educación en la diversidad. De lo anterior queda un gran reto para el psicólogo educativo, constituirse en gestor, promotor y facilitador de vínculos empáticos y asertivos que sirvan de soporte y que mejoren las prácticas de enseñanza y aprendizaje que en el contexto se desarrollen. En este sentido se cita uno de los estudios contenidos en este texto: “Las estrategias y prácticas que los docentes emplean en el aula son el resultado de la lectura que hacen de las diferentes necesidades emergentes en los niños y niñas en edad preescolar. El conocimiento de las formas de acompañar la adaptación escolar de los niños y niñas permite la construcción de acciones nuevas, pertinentes y contextualizadas a sus necesidades. El docente que acompaña niños y niñas al inicio de su etapa escolar requiere de ser creativo, empático y muy flexible en su quehacer, además de asumir roles que no se limitan a objetivos escolares”.

Los trabajos publicados en el texto *Psicología y educación*. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo evidencia, además de la necesidad de investigar para innovar y promover mejoras en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se plantea la necesidad de humanizar el acto educativo, haciendo un llamado a los actores de los procesos a tener en cuenta variables fundamentales como lo subjetivo, si se quiere desde la perspectiva psicoanalítica el deseo, que muchas veces se diluyen en a priori pedagógicos, psicológicos y políticos, a los que William James (como se cita en Lamiell, 2010) en algún momento se refirió como “las falacias del psicólogo”, y que se consolidan como las bases de las barreras actitudinales que no permiten avanzar hacia una educación en la diversidad, y que muchas veces, configuran escenarios de exclusión y de configuración de procesos de estigmatización.

Continuando con el desglose del título de este texto, se aborda el asunto de las facetas, y en este sentido, los trabajos presentados plantean ejes transversales que van configurando las mencionadas facetas, y que van dibujando un rol posible del psicólogo en los contextos educativos. Inicialmente se plantea una condición de clínico capaz de establecer y promover en los agentes educativos, lecturas enmarcadas en rigurosos criterios técnicos que se fundamentan en el cuerpo conceptual de la psicología educativa, pero más allá de esto capaz de acompañar y cuidar a los actores de la comunidad educativa

desde un vínculo que promueva encuentros e interacciones, pero que también brinde opciones frente al desencuentro y malentendidos propios de la convivencia humana. El reto para esta faceta es trabajar en la construcción de entornos educativos para la alfabetización emocional, la promoción de vínculos con sentido, la prevención de problemas de salud mental y la consolidación de escenarios de cuidado esencial, que trasciendan perspectivas reduccionistas y asistencialistas de la psicología, y se promueva el cuidado esencial como elemento que movilice el propio cuidado, el cuidado del otro y el cuidado de lo otro, como factores esenciales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Otra faceta perfila al psicólogo educativo como mediador entre fuerzas, que la mayoría de las veces son opuestas (conflictivas). Los trabajos relacionados con las competencias emocionales, la salud mental, la conducta adaptativa, las habilidades sociales y la conducta asertiva, presentados en este texto, invitan al psicólogo educativo a identificar, visibilizar y mediar desde una posición neutral entre las demandas de los diferentes actores institucionales, propiciando ofertas vinculares empáticas y asertivas.

En articulación con la anterior faceta, está una condición de traductor, desde la cual el psicólogo educativo está llamado a consolidar una plataforma conceptual, específica, especializada, de carácter disciplinar sobre la pedagogía, que va más allá del aplicacionismo de teorías de la psicología general sobre el aprendizaje, a conceptos que psicologizan las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde un ejercicio investigativo, y de desarrollo de experiencias intencionalmente formativas y preventivas, constante y en contexto. Lo anterior brinda el marco para establecer lecturas pertinentes y ajustadas al territorio sobre las dinámicas pedagógicas, curriculares e institucionales que emergen en el contexto educativo en los diferentes niveles del sistema educativo y de las trayectorias de los estudiantes y otros actores para establecer retroalimentaciones que le permitan a los actores educativos, comprender las diferentes dinámicas que pueden movilizar fenómenos que afecten los procesos curriculares y de enseñanza y aprendizaje ante los malentendidos, sobreentendidos, encuentros y desencuentros que el atravesamiento subjetivo puede generar en los contextos educativos.

Por último, se propone una faceta de tecnólogo para el psicólogo educativo. Esta perspectiva surge de la combinación de dos términos griegos: (i) thekné: arte, oficio, técnica; y (ii) logos: discurso, estudio, tratado; configurando el rol creativo, innovador y proactivo. Desde esta perspectiva, y voy a usar la definición que le propongo siempre a mis estudiantes, el psicólogo educativo tiene como objetivo: Diseñar experiencias y mediadores, desde intervenciones y ajustes curriculares pertinentes, en el marco de la norma, y de enfoques de contexto (ecosistémico, diferencial poblacional–territorial), de Desarrollo a escala humana (capacidades y funcionamientos para el agenciamiento), y Diversidad (género, inclusión, derechos, y ciclo vital), de acuerdo a los medios, diversidad, características e intereses de los actores educativos para provocar elaboraciones y transformaciones subjetivas.

Sobre los contextos de desarrollo es importante retomar la perspectiva que Coll (2004) plantea para consolidar la psicología educativa en una disciplina científica con objeto propio: un cuerpo conceptual específico del que se derivan elementos técnicos que facilitan la intervención efectiva y pertinente en los escenarios educativos. En este sentido, el texto plantea focos que se pueden considerar como espacios para una proyección desde la cual “psicología y educación” se consolide de manera rigurosa en una disciplina científica con el rigor suficiente para aportar al mejoramiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la suficiente capacidad para producir de manera innovadora procedimientos y técnicas adaptativas a los contextos y ambientes, y con la suficiente pertinencia para responder a las demandas de los diferentes entornos educativos.

En este propósito juega un papel fundamental la investigación, y en este sentido, este texto presenta un gran aporte al posicionamiento del ejercicio investigativo estratégico como una función sustantiva del psicólogo educativo, focalizado muchas veces únicamente en la evaluación, el diagnóstico y la intervención psicopedagógica.

La investigación es el primer eslabón de la innovación, y en esta vía, otro contexto de Desarrollo es el de la innovación social y pedagógica. Como se afirmó anteriormente, desde esta perspectiva las instituciones educativas se consolidan en laboratorios de salud pública, convivencia y cultura ciudadana, e innovación pedagógica. Laboratorios en tanto, desde esta perspectiva innovadora, se con-

solidan en escenarios orientados a aportar de manera colaborativa a la resolución de problemáticas sociales y a servir de escenarios de incubación de competencias comportamentales orientadas a la prosocialidad. Esta perspectiva marca una tendencia que en el momento recibe el respaldo del Ministerio de eEducación Nacional como el COLAB MEN.

En este sentido, la acción del psicólogo en un contexto educativo, teniendo el fundamento conceptual y el ejercicio investigativo como contextos de desarrollo, permite acompañar a las comunidades educativas a procesos formativos desde los cuales consolidan herramientas adaptativas para ajustarse a temas emergentes tales como la diversidad y la inclusión educativa desde la convivencia, y por ejemplo a condiciones que generan de manera accidental cambios pedagógicos, vinculares y didácticos tales como los que fueron jalados por la pandemia.

Por último, y como gran contexto de desarrollo está el de consolidar a la psicología educativa como un escenario disciplinar científico, más allá de un campo ocupacional. La complejidad de los contextos educativos evidenciada en los trabajos que se presentaron en el texto, da cuenta de la necesidad de unas prácticas rigurosas, pertinentes y estratégicas que únicamente se lograrán en la medida que se especialice la formación para abordar las problemáticas que a diario emergen en los contextos educativos, y que muchas veces trascienden el alcance que las teorizaciones generales de la psicología, o la psicopedagogía permiten configurar. Este sería el gran reto, y los trabajos aquí presentados podrían ser parte de ese primer pequeño gran paso que se tiene que dar.

Referencias

- Arancibia, V, Herrera, P. y Strasser, K. (1997). Manual de Psicología Educacional. Ediciones Universidad Católica De Chile. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>

- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, pp. 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- Lamiell, J., y Lee, N. (2010). Errores de razonamiento fundamentales en la psicología de la impersonalidad. *Quaderns de Psicologia*, 12(1), pp. 75-91.
<file:///C:/Users/000233496/Downloads/195771-Texto%20del%20art%C3%A0culo-262677-1-10-20100713.pdf>

Sobre los autores

Autor	Reseña
Laura Isaza Valencia	Doctora en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo ECCO Y líder de la línea de Educativa y Contexto de Desarrollo
David Andrés Montoya Arenas	Doctor en psicología con orientación en neurociencia cognitiva aplicada. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigador del Grupo ECCO
Luz Elena Ocampo Otalvaro	Doctora en psicología. Docente cátedra de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo ECCO
Simón Callejas Pérez	Psicólogo de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Johan David Orozco Marles	Psicólogo de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Daniel Henao Muñoz	Psicólogo de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Laura Peláez Upegui	Magíster en psicopedagogía. Docente de pregrado y posgrados de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo ECCO
Monica Yulieth Ceballos Ceballos	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Katerine Giraldo Alcaraz	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Cruz Elena Vergara Medina	Magíster en Psicología y salud mental. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo ECCO. Coordinadora de prácticas.
Luisa María Salazar Cifuentes	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Angie Carolina Marín Vargas	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

Autor	Reseña
Laura Mendoza Díaz	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Clara Gärtner Giraldo	Magíster en educación. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Ana María Acevedo Serna	Magíster en Psicopedagogía y Psicóloga. Docente de cátedra de la Facultad de Psicología nivel de pregrado y posgrados de la Universidad Pontificia Bolivariana. Coordinadora de desarrollo estudiantil de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del grupo ECCO, de la línea de investigación " Psicología y contextos de desarrollo".
María Antonia Duque Arboleda	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Líder de la línea organizacional y educativa del ca
Valeria Piza Valencia	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Natalie Lopera Ruiz	Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Psicóloga
Andrea tatiana mogollon Portilla	Magíster en psicopedagogía. Docente tiempo completo ocasional universidad de Pamplona
Cecilia María Díaz Soto	Doctora en Ciencias de la Salud. Docente de pregrado y posgrados de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo ECCO
Santiago Bahamonde Olaya	Psicólogo de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Wilson Andrés Amariles Villegas	Magíster en Psicología. Docente de la Facultad de Psicología de la UPB, Investigador del Grupo ECCO y coordinador del Semillero PESKISA.
Jackeline Castro Villegas	Magíster en psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana
Consuelo Lucía Alvis Figueroa	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Susana Castrillón Betancur	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Daniel Osorio Bedoya	Psicólogo de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

Autor	Reseña
Sara Uribe Gómez	Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana
Lizeth Vanessa Bedoya Román	Magíster en Psicología y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Psicóloga Clínica y Salud Mental. Psicóloga
Diana María Correa Mejía	Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana, trabajo de grado. Master en Psicoanálisis de la Universidad París 8.
Yuleydy palacios Medina	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
María Camila Mejía Cristóbal	Psicóloga de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana
Natalia Eugenia Acevedo Gómez	Magíster en Gestión Humana para Organizaciones Saludables. Docente de pregrado y posgrados de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora del Grupo GIP



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto.

La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, escribanos

al correo electrónico: editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Este libro presenta contribuciones de estudios empíricos, básicos o aplicados realizados en diferentes ámbitos educativos (educación formal, no formal e informal) en los últimos dos años. En cada capítulo se hace énfasis en temas que son transversales y de interés investigativo en el campo educativo y de la psicología educativa. Desde la línea de psicología educativa y contextos de desarrollo del Grupo Emoción, cognición y comportamiento -ECCO- de la Facultad de Psicología de la UPB, se propone con la publicación de este libro promover la divulgación y visibilidad de trabajos empíricos, de sistematización de experiencias educativas y reflexiones teóricas que retomen situaciones educativas actuales, como producto de investigaciones en las que han participado investigadores del Grupo ECCO con financiación interna o externa a la Universidad Pontificia Bolivariana, trabajos de grado de estudiantes de pregrado y postgrado vinculados a proyecto de investigación del Grupo.



Universidad
Pontificia
Bolivariana

