

LA EDUCACIÓN EN PSICOLOGÍA A TRAVÉS DE LA VIRTUALIDAD

Julián Andrés
Hernández Gómez

Christian Felipe
Luengas Monroy

Diego Leonardo
Cruz Serrano

Gisette Katherine
Velandia Vargas

Gilberto Arnulfo
Cáceres Crisanchó

Juanita Del Pilar
Bejarano Celis

Cristian Ivan Giraldo
Leon

Julian Andres
Martínez Rincon

Laura Milena
Segovia Nieto

Leidy Tatiana
Castañeda Quirama

Jorge Velasquez
Castrillon

Ana María Peña
Pineda

Hector Alfredo
Ramírez Vaca

Carolina Rodriguez
Amaya

Yury Estefania
Perdomo Jurado

John Fredy Aranzalez
Guerrero

Angela Gisselle
Lozano Ruiz

Angela Gissette
Caro Delgado

Mary Natalia
Ortegón Cifuentes

Jaime Alberto Castro
Martínez

LA EDUCACIÓN EN PSICOLOGÍA

A TRAVÉS DE LA VIRTUALIDAD



LA EDUCACIÓN EN PSICOLOGÍA A TRAVÉS DE LA VIRTUALIDAD

E-ISBN: 978-958-5142-14-5
DIGITAL ISBN: 978-958-5142-13-8

EDITORIAL POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO
CALLE 61 NO. 7 - 66
TEL: 7455555, EXT. 1516
BOGOTÁ, COLOMBIA

DICIEMBRE - 2020

AUTORES

ANA MARÍA PEÑA PINEDA
ANGELA GISELLE LOZANO RUIZ
ANGELA GISETTE CARO DELGADO
CAROLINA RODRIGUEZ AMAYA
CHRISTIAN FELIPE LUENGAS MONROY
CRISTIAN IVÁN GIRALDO LEÓN
DIEGO LEONARDO CRUZ SERRANO
GILBERTO ARNULFO CÁCERES
CRISTIANCHO
GISETTE KATHERINE VELANDIA VARGAS
HECTOR ALFREDO RAMIREZ VACA
JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ
JOHN FREDY ARANZALEZ GUERRERO
JORGE VELÁSQUEZ CASTRILLON
JUANITA DEL PILAR BEJARANO CELIS
JULIAN ANDRÉS HERNÁNDEZ GÓMEZ
JULIAN ANDRÉS MARTÍNEZ RINCON
LAURA MILENA SEGOVIA NIETO
LEIDY TATIANA CASTANEDA QUIRAMA
MARY NATALIA ORTEGÓN CIFUENTES
YURY ESTEFANÍA PERDOMO JURADO

DIRECTOR EDITORIAL
EDUARDO NORMAN-ACEVEDO

**ANALISTA DE PRODUCCIÓN
EDITORIAL**
CARLOS EDUARDO DAZA-
OROZCO

CORRECCIÓN DE ESTILO
BÁRBARA MORALES

**DISEÑO Y ARMADA
ELECTRÓNICA**
SANTIAGO ARCINIEGAS
SOFTCREATURES.COM

COMO CITAR ESTE LIBRO
HERNÁNDEZ-GÓMEZ, J. A.
(2020). LA EDUCACIÓN
EN PSICOLOGÍA A TRAVÉS
DE LA VIRTUALIDAD.
BOGOTÁ: POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO.

CREADO EN COLOMBIA
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.

NO SE PERMITE LA REPRODUCCIÓN
TOTAL O PARCIAL DE ESTA OBRA, NI
SU INCORPORACIÓN A UN SISTEMA
INFORMÁTICO, NI SU TRATAMIENTO EN
CUALQUIER FORMA O MEDIO EXISTENTES
O POR EXISTIR, SIN EL PERMISO PREVIO
Y POR ESCRITO DE LA EDITORIAL
DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO PARA
USOS ACADÉMICOS Y CIENTÍFICOS.
LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO ACCEDE
AL LICENCIAMIENTO CREATIVE COMMONS
DEL CONTENIDO DE LA OBRA CON:
ATRIBUCIÓN - NO COMERCIAL - SIN
DERIVAR - COMPARTIR IGUAL

EL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN
SE PUEDE CITAR O REPRODUCIR CON
PROPOSITOS ACADÉMICOS SIEMPRE
Y CUANDO SE DÉ LA FUENTE O
PROCEDENCIA

LAS OPINIONES EXPRESADAS SON
RESPONSABILIDAD EXCLUSIVA DEL
AUTOR(ES) Y NO CONSTITUYE UNA
POSTURA INSTITUCIONAL AL RESPECTO.

LA EDITORIAL DEL POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO PERTENECE A
LA ASOCIACIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE COLOMBIA (ASEUC)

TABLA DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE - LA VIRTUALIDAD

CAPÍTULO I - REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y LA PSICOLOGÍA:
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS - CAPÍTULO INTRODUCTORIO 5

CAPÍTULO II - PERCEPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA COMUNICACIÓN VIRTUAL DE LOS
ESTUDIANTES DE ESTA MODALIDAD EN EL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO 13

CAPÍTULO III - LOS RIESGOS PSICOSOCIALES ASOCIADOS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
EN TIEMPOS DE PANDEMIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA 27

SEGUNDA PARTE - LA ACADEMIA

CAPÍTULO IV - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA LA FORMULACIÓN DEL
CURRÍCULO PROGRAMA DE PSICOLOGÍA MODALIDAD VIRTUAL EN EL POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO 42

CAPÍTULO V - COMPETENCIAS DIGITALES E INFORMACIONALES EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DE MODALIDAD VIRTUAL 65

CAPÍTULO VI - SUPERVISAR PRÁCTICAS DESDE LA VIRTUALIDAD: RETOS Y ESTRATEGIAS
EN PSICOLOGÍA 86

TERCERA PARTE - PSICOLOGÍA Y VIRTUALIDAD

CAPÍTULO VII - EDUCACIÓN EN LA VIRTUALIDAD: ESTRATEGIAS DE TRANSMEDIACIÓN
EN PROCESOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL A TRAVÉS DE ESPACIOS DIGITALES 110

CAPÍTULO VIII - SUPERVISIÓN CLÍNICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE
PSICOLOGÍA 137

CAPÍTULO IX - LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL 147

CAPÍTULO X - EDUCACIÓN VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE LA PSICOLOGÍA
ORGANIZACIONAL 175

CAPÍTULO XI - TELEPSICOLOGÍA: RETOS Y PERSPECTIVAS UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA
DE LITERATURA 188

AGRADECIMIENTOS

Todas las personas que redactamos este libro estamos profundamente agradecidas con nuestras familias, parejas, hijas e hijos; quienes nos han prestado algo del tiempo que solemos dedicarles para el desarrollo de estas investigaciones y la redacción de los capítulos del libro que están a punto de leer.

A nuestros equipos de trabajo compuestos por incansables docentes y tutores que nos hemos apoyado cuando lo hemos requerido, así hemos construido el trabajo se destaca que en estas páginas.

A la Escuela de Estudios en Psicología, Talento Humano y Sociedad. A nuestro director, Felipe Luengas por su constante guía, apoyo y ejemplo.

A nuestro decano de la Facultad Sociedad, Cultura y Creatividad, Carlos Augusto García, por su incansable liderazgo.

A Billy Escobar Gaviria, quien fuera Secretario general de la Institución y siempre ha apoyado la carrera de Psicología. Sin él nuestro programa no sería igual de exitoso.

Al equipo de Aseguramiento de la Calidad en cabeza de Magnolia Ríos, parte fundamental de la estructura de nuestra Institución.

A Jenny Hernández, directora del Departamento de Investigación, quien nos interpela a seguir preguntándonos y generar nuevo conocimiento.

A nuestro vicerrector académico, Gabriel José Angulo Linero; por defender, dar forma y amar a nuestra Institución.

A nuestro equipo editorial, Eduardo Norman y Carlos Eduardo Daza; por producir y visibilizar el conocimiento de todos los programas académicos institucionales.

A nuestra casa, el Poli, por siempre apoyar nuestras ideas y estrategias de educación bien fundamentadas.

Finalmente, a nuestros estudiantes: eje central y razón de ser de nuestra labor. Ustedes contribuyen a darle todo el sentido.

Infinitas gracias.

PRIMERA PARTE

LA

VIRTUALIDAD

CAPÍTULO I - REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y LA PSICOLOGÍA: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS - CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Héctor Alfredo Ramírez Vaca | Christian Felipe Luengas Monroy | Gisette Katherine Velandia Vargas

Reflexionar en torno a la educación virtual en psicología, implica legitimar una serie de experiencias particulares que emergen en la cotidianidad del acto educativo dado bajo esta modalidad; lo cual resultaría imposible de resumir en un solo texto. Empero, las vivencias, sentidos y significados de las instituciones educativas en voz de sus estudiantes y docentes, tienen representatividad en distintas categorías como: la aculturación digital; el cambio educativo impulsado por las TIC; la relación entre los sujetos del acto educativo; los retos de la educación virtual en psicología y la recuperación de experiencias significativas en los distintos campos de acción.

En relación con lo anterior, se puede decir con seguridad, que el camino de la educación virtual universitaria en el campo de la psicología sigue en constante construcción, parte de este proceso

depende del aprovechamiento que se haga de las experiencias educativas, pedagógicas e investigativas y la manera en que estas contribuyan al establecimiento de nuevas prácticas acordes a las necesidades de la academia. Bajo esta lógica, el libro que presentamos contiene una serie de experiencias enmarcadas en la labor de un grupo de docentes del programa de psicología del Politécnico Grancolombiano en la modalidad virtual, que brindan un aporte fundamental para el establecimiento de nuevas formas de comprensión de la enseñanza de la psicología por medio de la virtualidad.

Con el fin de brindar un contexto favorable para la lectura de este material, en este capítulo se exponen algunas reflexiones que abrirán el camino para la presentación de los diez capítulos que lo

componen y que se espera, aporten a la enseñanza virtual de la psicología.

Inicialmente hay que comprender que el debate acerca de la educación virtual en Colombia ha transitado por diversos espacios académicos, desde que a finales de la década de los noventa se empezaron a visibilizar los primeros rastros de lo que apenas era un incipiente modelo que luchaba por afianzarse en un contexto que no favorecía su desarrollo. Hablar de educación virtual hace veinte años, implicaba explorar un terreno desconocido, si bien es cierto que la educación a distancia había allanado el camino hacia formas de educación no presencial; la educación virtual no parecía prometedora en muchos aspectos para los aspirantes universitarios, a pesar de que el Ministerio de Educación nacional se interesaba por promover programas académicos de educación superior bajo esta modalidad, en la conciencia colectiva del aspirante cobraba protagonismo un modelo más tradicional.

A pesar de ello, la llegada del nuevo milenio afianzó el valor de los discursos contestatarios emergidos en la postmodernidad; consciente de que este no sería el único cambio que traería el nuevo siglo, la sociedad se preparó para enfrentar y asumir el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han alcanzado logros impresionantes que han contribuido a la modificación de las formas de relación de distintas sociedades.

Es necesario y apropiado anotar, que la visión de mundo mediada por la tecnología no es una tensión propia de las dos últimas décadas, en este sentido es importante reconocer la anticipación que

algunos autores hicieron sobre este fenómeno. El reconocido filósofo y profesor canadiense; Mc Lujan (1968), registró el impacto que la tecnología tendría sobre la manera en que comprendemos la experiencia de vida y las relaciones sociales. Hoy más que nunca adquiere sentido y tiene un significado especial el concepto de "Aldea global".

En una "Aldea global" con menos restricciones en el tránsito de información, la educación universitaria no dejó de estar atravesada por los cuestionamientos del discurso posmoderno y la anticipación de la era digital. En un mundo globalizado donde los patrones de interacción cambiaron de manera radical en un lapso de diez años, agudizando la brecha generacional de la especie humana; era imposible que la idea de educación tradicional no fuera discutida desde las nuevas prácticas de la virtualidad.

En tal sentido, el aprovechamiento de las TIC para la consecución de experiencias educativas ha permitido responder a las necesidades actuales de la sociedad. La naturalización de estas tecnologías y su inmersión en las acciones cotidianas de las personas ha venido desdibujando las barreras culturales y actitudinales ante el mundo digital; empero, dentro de este proceso de naturalización se siguen distinguiendo varios niveles de acercamiento a las herramientas tecnológicas por parte de los usuarios de estas.

De conformidad con lo anterior y según lo expuesto por Prensky (2001), podría decirse que, en la mayoría de los casos, el estudiante universitario contemporáneo es un "nativo digital" y tiene un sentido de entendimiento más amplio acerca del carácter funcional de la tecnología; y el

aprovechamiento de esta en su vida diaria es más profundo del que tienen sus profesores.

“nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural, sino que está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe, sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores”. (Prensky 2001, p. 5)

Parafraseando a Prensky, se puede argumentar que en la actualidad los docentes tenemos estudiantes para los que no fue diseñado el sistema educativo tal y como lo conocieron aquellos que vivieron la transición a la era digital, este grupo de personas al que Prensky ha denominado “migrantes digitales”, son en muchos casos los formadores que se atrevieron a ampliar el margen de observación acerca de la educación y la pedagogía; por tal motivo al hablar de educación virtual se habla de nuevos roles y sujetos.

Dentro de las características de los nuevos roles en la educación virtual, la comunicación, juega un papel fundamental en el establecimiento de patrones de interacción. Para profundizar este particular; el segundo capítulo de este libro, denominado “Percepciones de los estudiantes virtuales y su relación con la docencia virtual en el Politécnico Grancolombiano”, presenta una investigación empírica, relacionada con el reconocimiento de percepciones de los estudiantes acerca de la comunicación interpersonal con sus docentes en contextos virtuales, el cual

proporciona herramientas para entender los elementos constitutivos de este proceso.

Si bien es cierto que el análisis de la comunicación entre docentes y estudiantes ocupa un lugar de interés en las experiencias educativas mediadas por la virtualidad; la transformación de las interacciones educativas virtuales no solo se da entre los sujetos del acto formativo, pues la relación de dichos sujetos con el objeto de conocimiento también ha transitado por múltiples estrategias pedagógicas y estilos educativos que han fortalecido el modelo virtual.

Acerca de la relación de los sujetos con el conocimiento, Edwards (1993), planteaba en los inicios de la década de los noventa que “los contenidos académicos propuestos en los programas no se transmiten inalterados en cada salón”. Hoy día, podríamos argumentar que los conocimientos tampoco son inalterables en la virtualidad y que dentro de este proceso se plantean maneras de transmisión que reconfiguran la relación docente – estudiante.

Una de estas configuraciones, tiene que ver con que el estudiante reforzó su autonomía y se condujo por el sendero de sus intereses, haciendo uso de la disponibilidad de la información propiciada por el mundo virtual, el desarrollo en este campo fue y ha sido respaldado por la evolución de dispositivos electrónicos y el proceso de aculturación digital que trasciende los límites de las aulas. El aprendizaje autónomo se ha convertido en el centro de la formación virtual, estimulado por herramientas pedagógicas asociadas al desarrollo tecnológico de OVAS (objetos virtuales de aprendizaje) como simuladores; recursos interactivos;

laboratorios virtuales; juegos de realidad virtual; entre otros.

Es necesario anotar que, aunque el aprendizaje autónomo tiene un protagonismo importante en el proceso de formación mediada por la virtualidad, requiere de la conjugación con otras habilidades para afianzar el conocimiento en cualquier área. En el tercer capítulo de este libro titulado "Estudio Exploratorio sobre competencias digitales e informacionales en estudiantes de educación superior en modalidad virtual", se profundiza en este aspecto; haciendo énfasis en el abanico de competencias, que debe tener un estudiante que se inscribe en la modalidad virtual, mediante el acopio de pesquisas relacionadas con este tema.

Los cambios en las formas de relación promovidos por la educación virtual han sido descritos desde sus prácticas significativas, permitiendo reconocer las condiciones y los medios en los que dichas transformaciones se gestan. Algunos de estos trabajos como el de Reig & Vilches [2013] acerca de la población joven y la hiperconectividad; Cabello & López [2017] describiendo postulados sobre la apropiación de las tecnologías por parte de la comunidad educativa; Craig [2018], quien recopila y describe postulados sobre la conectividad 4G y como se asocia con la pedagogía, son algunos de los ejemplos de los modos de pensar en conocimiento por las TIC.

En el cambio de relación de los sujetos del acto educativo con el conocimiento, también se evidencian bondades percibidas por quienes se encuentran interesados en los procesos de formación, una de estas es la reflexión profesional acerca de la transmisión del conocimiento. Tal

como lo exponen Gros & Noguera [2015], "Elaborar conocimientos sobre el uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje supone entrar en un terreno de diálogo constante entre los diseños tecnológicos y pedagógicos." (p.139). Esta incorporación hacia nuevas maneras de entender la pedagogía implica que el docente comprenda su identidad profesional desde el modelo de enseñanza en el que se desenvuelve, con todas sus vicisitudes y complejidades.

Con referencia a esto y en el marco de la concepción de la enseñanza mediada por las TIC, emerge el concepto de Transmediación, Acuñado por Jenkins [2007], el cual hace referencia a los discursos y narrativas que no son estáticas y que circulan por diversos medios de comunicación. En educación virtual se ha visto un desarrollo interesante en este tema, sin embargo, los hallazgos al respecto deben ser fortalecidos por medio de la investigación y la sistematización de prácticas docentes.

De acuerdo con lo anterior, en el cuarto capítulo de este libro, "Estrategias de transmediación en procesos de práctica profesional a través de espacios digitales", se brinda la posibilidad de ampliar la definición de este concepto, tomando como referencia su relación con las nociones de virtualidad, espacio y cultura digitales. Además de esto, se revisa el carácter funcional del término a partir de la sistematización de experiencias de los autores en el campo de prácticas profesionales; encontrando derivas metodológicas y epistemológicas en torno a este proceso.

Continuando con el asunto de prácticas profesionales, es necesario anotar que uno de los cuestionamientos más frecuentes a la formación

de futuros psicólogos mediante la virtualidad, está relacionado con la eficacia de los procesos de intervención y acompañamiento a profesionales en formación soportados en las TIC. Siendo el proceso de prácticas una de las piedras angulares en la educación del psicólogo, se hace necesario explorar experiencias exitosas que permitan estructurar procesos de calidad, a la luz ejercicios dialógicos que refuercen este aspecto.

En correspondencia con este factor, el quinto capítulo denominado "La supervisión de prácticas en psicología virtual", ofrece un estado del arte que permite identificar cuáles son las competencias que se deben tener en cuenta dentro de la supervisión de prácticas en psicología; haciendo reconocimiento de las herramientas virtuales que contribuyen en la resolución de inquietudes por parte del psicólogo en formación y que garantizarían un seguimiento integral a las acciones que este adelanta en su campo de acción.

El sexto capítulo que presentamos no podría brindar mayor complementariedad a los dos anteriores; en este los autores abordan la temática de "Supervisión Clínica en las Prácticas Profesionales de Psicología" a través de una revisión sistemática de literatura de estudios de distintos países de Latinoamérica, que facilita reconocer aspectos fundamentales a tener en cuenta durante la supervisión de prácticas en un área que tiene especial atención por parte de la comunidad de psicólogos, como lo es la psicología clínica. En este capítulo se exponen además, hallazgos que tienen en cuenta aspectos éticos, legales, de calidad y de desarrollo de competencias por parte del estudiante de psicología inscrito en la modalidad virtual.

Aunado a los aspectos mencionados con anterioridad, existe otro factor relacionado con la educación virtual en psicología que ha despertado interés y ha sido objeto de discusión en el contexto académico. Este tiene que ver con la particularidad de cada campo de aplicación y las opciones que, desde dichas particularidades, facilitan un modelo virtual de enseñanza. Dicho de otra forma, los campos de acción favorecen el uso de determinadas estrategias y metodologías virtuales, con lo cual se establecen modos específicos de interacción.

En este sentido, la psicología organizacional también presenta aportes significativos en cuanto a la aplicabilidad de sus procesos en entornos virtuales, por tal motivo el capítulo siete presenta un análisis crítico que brinda un acercamiento importante a los procedimientos y herramientas que han surgido desde la educación superior para fortalecer las dinámicas organizacionales.

Conjuntamente con lo anterior, el capítulo expone la posibilidad de conformación de comunidades de aprendizaje significativo, fundamentadas en el pensamiento constructivista, que integren los intereses de sus participantes con las misiones empresariales de progreso económico y empoderamiento de sus usuarios.

Otro elemento importante de la educación virtual en psicología tiene que ver con las ventajas sociales que los estudiantes perciben en este modelo de enseñanza. más allá de las facilidades de acceso a la información y la propuesta de nuevos modos de interacción, la educación virtual tiene un componente de marcado interés por la inclusión. Con relación a esto es común observar cómo

grupos poblacionales para los que la educación universitaria era inaccesible, hoy pueden disfrutar de este derecho y contribuir desde sus prácticas a la transformación de sus mundos sociales. En este sentido las comunidades beneficiadas son impactadas favorablemente por los procesos de intervención que los estudiantes de psicología adelantan como parte de su formación profesional.

En virtud de lo mencionado con antelación, el campo de la psicología social ha presentado un desarrollo significativo en términos de formación profesional en la última década, el cual puede ser observado en el capítulo ocho de este texto, donde se presenta una comparación entre las necesidades actuales del campo social y los elementos de formación investigativa impartidos por el politécnico Grancolombiano, tomando como referencia proyectos de investigación formativa, proyectos de práctica y trabajos de grado en el área social.

Al mismo tiempo, el capítulo presenta la relevancia de los aspectos metodológicos, epistemológicos e investigativos en los contextos de los estudiantes, validando así el impacto de los procesos académicos en el territorio.

Las experiencias descritas en este texto validan las prácticas virtuales en contextos académicos, mostrando aportes significativos a los distintos campos de acción de la psicología. En el ejercicio profesional, la Tele psicología traduce estas construcciones de la academia y las sitúa en un contexto de intervención que, sin duda alguna; debate con las formas predominantes de interacción características de la psicología.

Según Vera, Sacoto & Caicedo, (2019)

“La intervención en línea tiene características positivas como: mayor accesibilidad, reducción de costos, respuesta inmediata, entre otras. Como características negativas, existen riesgos de seguridad como: robo de la información, dificultad para el manejo de situaciones en crisis; por ejemplo, riesgo de suicidio, entre otros. Por lo tanto, esta modalidad exige mayor responsabilidad y compromiso ético”. (p133)

Retomando lo anteriormente expuesto, en el décimo capítulo de este libro "la tele psicología retos y perspectivas una revisión sistemática de la literatura", se recuperan las voces de investigaciones de distintas partes del mundo que han estudiado la tele psicología en los distintos campos de acción. La presentación del capítulo gira en torno a seis preguntas orientadoras: ¿qué es la tele psicología?; ¿qué población se puede beneficiar de la tele psicología?; ¿cuáles son los trastornos que se atienden con mayor frecuencia desde la tele psicología?; ¿qué aparataje tecnológico requiere la tele psicología para su ejercicio?; ¿qué aspectos éticos se tienen en cuenta en el ejercicio de la tele psicología? y por último ¿en qué países la tele psicología ha demostrado ser una herramienta útil?

Lo condensado en este capítulo aporta significativamente a nivel técnico y conceptual; en la medida que abre el margen de observación hacia nuevos elementos que se deben contemplar en el ejercicio de la intervención psicológica, además de esto favorece la comprensión de la virtualidad asociada a la vida profesional y no solo con

la academia; reforzando así el hecho de que la era digital permea todas las esferas sociales.

El último capítulo de este libro, titulado "los riesgos psicosociales asociados a la docencia universitaria en tiempo de pandemia", ofrece una revisión documental acerca del riesgo psicosocial presente en los docentes que transitaron de la modalidad presencial a la virtual, a partir de las condiciones generadas por el COVID 19; correlacionando las implicaciones en la salud mental y la adopción de condiciones de teletrabajo. Lo cual incorpora un aporte revelador en el diagnóstico precoz de la enfermedad profesional asociada al trabajo como docente virtual.

En este punto y considerando la información condensada en este libro, hay que reconocer que la naturalización de las TIC y su influencia en la vida social también han contribuido a la descontextualización del proceso académico. La UNESCO, en sus investigaciones sobre aprendizajes móviles, retomadas por Craig (2018), habla sobre como los estudiantes deben asumir nuevas responsabilidades sobre el uso de las TIC. Por tal motivo es preciso adelantar investigaciones que consientan la mejora de las prácticas académicas y el fortalecimiento de estrategias en cada uno de los procesos implicados en la enseñanza de la psicología.

De igual forma, el aumento de estudiantes vinculados en modalidad virtual exige la actualización constante y la generación de contextos que favorezcan el encuentro de saberes entre los profesionales que se dedican a la enseñanza virtual de la psicología. Para el caso de la psicología en Colombia, podemos encontrar que en el SNIES

se reportan ocho programas de pregrado en psicología que manejan modalidad virtual respecto a ciento ochenta de modalidad presencial, encontrando que los programas virtuales soportan un gran número de estudiantes activos, que si bien es cierto no llega a igualar las matriculaciones de la presencialidad, si representan un número importante en la cultura académica y en la transformación de la enseñanza de la psicología en Colombia.

Continuando, se puede observar que cifras reportadas en 2017 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), en su último estudio realizado en 34 Universidades de América Latina, revelan que si bien la educación tradicional presencial es la que predomina, la educación a distancia (entendida como la educación mediada por TIC), estaba alcanzando para 2015 una cobertura del 19% y en ascenso, y que la misma brinda una alternativa de educación, que permite romper con las barreras del acceso al nivel de formación universitario.

Con lo expuesto hasta aquí, se puede concluir que la formación virtual en psicología requiere un compromiso en distintos niveles, partiendo de la reconfiguración constante de la labor docente, la cual debe estar guiada por un sentido de curiosidad y apropiación de las tecnologías emergentes. Así mismo, debe fomentar un espíritu crítico y adaptativo que le permita cuestionar desde su labor el "modelo dominante de la enseñanza universitaria". Cebrián de la Serna, & Vain (2008).

De la misma manera, es importante que se fortalezca la mirada reflexiva del ejercicio profesional a partir de discusiones académicas como las que

se presentan en este texto, desde donde se cuestionan los principios de la "racionalidad técnica" (Schoon 1992), alejándose de los procesos sistemáticos y lineales de la comprensión de la realidad educativa, para adoptar una mirada más divergente de las situaciones que se van presentando en el tránsito de la enseñanza de la psicología a nivel virtual.

Por último, se espera que los trabajos presentados en este libro contribuyan significativamente al entendimiento de propuestas pedagógicas y educativas, enfocadas a la psicología y otras áreas del conocimiento. Así mismo, esperamos que este producto, se reconozca como una de las múltiples improntas de la trayectoria que el Politécnico Grancolombiano ha trazado en trece años de innovación y compromiso, caracterizados por el firme convencimiento de que una educación virtual de calidad; es una de las formas más claras de preparación que puede tener una sociedad para enfrentar los desafíos de los nuevos tiempos.

REFERENCIAS

Cabello, R., & López, A. (2017). Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del gato gris/Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. Pg 13

Cebrián de la Serna, Manuel, & Vain, Pablo Daniel (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (32),117-129.[fecha de Consulta 8 de Junio de 2020]. ISSN: 1133-8482. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36803208>

Craig, D. F. (2018) Educación 4G, Propuestas y debates sobre la implementación pedagógica de los celulares y tablets en la educación secundaria y superior. Cultura Digital.

Gros, S. B., & Noguera, I. F. (2015). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. Campus virtuales, 2(2), 130-140.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana De Educación, (27). <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>

Jenkins, H. (2007). Transmedia storytelling. Volume, (1), 56. en <http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html>

McLuhan, M., & Fiore, Q. (1968). War and peace in the global village.

OECD (2017). La educación a distancia en la educación superior en América Latina, Estudios del Centro de Desarrollo, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digital. From On the Horizon.

Reig, D., & Vilches, L. F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica.

Schon, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España)..

Vera, M, Sacoto, J. & Caicedo, (2019). La intervención del psicólogo a través de las redes sociales:: Una perspectiva desde la ética. Didasc@lia: Didáctica y Educación, 10(2), 133-146.

CAPÍTULO II - PERCEPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA COMUNICACIÓN VIRTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE ESTA MODALIDAD EN EL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

Gilberto Arnulfo Cáceres Cristancho

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios del Siglo XXI la Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano abrió la posibilidad a personas de todos los rincones del país y del exterior para que pudieran estudiar en modalidad virtual. Pasada ya más de una década, la experiencia vivida por los docentes virtuales ha planteado una serie de nuevos interrogantes con respecto a la virtualidad que no existían en la educación presencial. Dichas preguntas generan nuevos retos para la continuidad y el mejoramiento de esta importante modalidad de educación.

Una manera distinta de experimentar la educación, como la virtual, crea nuevas y complejas situaciones psicológicas en los seres humanos que asumen este reto:

- La falta de contacto físico interpersonal.
- La ausencia de horarios diarios obligantes.
- La no existencia del aula material de clase.
- El paso del estudiante pasivo tradicional que escuchaba clases al estudiante activo-motor de su propio aprendizaje.
- El tiempo parcial y autónomo que los estudiantes deben dedicar a sus responsabilidades académicas, además de otras responsabilidades personales.

- La frustración de no tener quién los escuche "directamente" y de no tener respuestas inmediatas.
- El miedo a estar en desventaja respecto a los estudiantes presenciales.
- La sensación de soledad en su esfuerzo y el miedo al fracaso.
- La sensación de muchos acerca de ser demasiado viejos para estudiar.
- La incomprensión de sus familiares cercanos, la falta de apoyo de sus jefes y colegas en el trabajo.
- Los temores personales: un proyecto profesional posiblemente iniciado sin metas ni ideales claros.
- La ignorancia en temas de tecnología y manejo de internet.

En pocas palabras, la sensación de estar haciendo algo que podría no llegar a ninguna parte, lo que causaría frustración, depresión y abandono de los estudios.

Es por esto que se ha propuesto realizar un estudio teórico-empírico con los estudiantes virtuales del Politécnico Granacolombiano, para conocer sus sensaciones y analizarlos desde la Psicología; generando así un análisis que desemboque en propuestas y recomendaciones que busquen mejorar la experiencia del estudiante virtual, a la vez que interpele a los docentes virtuales y los invite a mejorar sus prácticas en la comunicación con los que se encuentran al otro lado de la pantalla.

UNA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA: SER ESTUDIANTE VIRTUAL

Sin duda, ser estudiante virtual no es tarea fácil. Una humanidad que llevaba siglos enmarcada en la educación presencial con relaciones interpersonales directas entre profesores y compañeros se abre a una nueva experiencia, con la aparición y la globalización del internet y las comunicaciones tecnológicas; creando nuevos retos, dificultades y oportunidades en el proceso educativo.

Todo este gran cambio ha implicado una transformación de la educación superior. Primero se pasó de la educación presencial a la educación a distancia, que mantenía aún los parámetros de encuentros periódicos personales. Ahora se llega a la educación virtual, en donde nunca (o casi nunca) hay contacto físico directo entre las personas que componen este proceso. Se pasó del tablero a la pantalla, de la voz plena del tutor al video, del cuaderno al computador. Anteriormente muchos estudiantes debían abandonar su vereda, pueblo o ciudad para trasladarse a las grandes capitales donde se encontraban las universidades. Había mayor gasto de tiempo y dinero en movilidad; ahora en la virtualidad, no hay movilidad. Debía hacerse una búsqueda física en bibliotecas locales, ahora se hacen búsquedas en bibliotecas digitales de todo el mundo. Los recursos pedagógicos se hallaban en papel, en la actualidad se cuenta con recursos pedagógicos múltiples de tipo audiovisual. Se dio un salto de la cartelera o el proyector en el salón a las videoconferencias y presentaciones en multimedia. En síntesis, se pasó de 'voy a la Universidad' a 'la Universidad viene a mi casa'.

Por otra parte, surgieron nuevas inquietudes que, tal vez al inicio, no se tuvieron en cuenta, pero comenzaron a ser muy importantes en la experiencia personal de ser estudiantes virtuales: comenzó a extrañarse la atención personalizada y directa del profesor de aula en temas académicos y personales; también se sintió el vacío de la falta de relaciones interpersonales entre compañeros que están viviendo la misma experiencia; fluyeron de manera distinta las emociones humanas ante la experiencia de la virtualidad, pues de una parte es bueno estudiar desde casa, pero de otra parte queda una sensación de abandono en la experiencia virtual (Pérez, 2009).

EL ENTORNO EDUCATIVO VIRTUAL NECESITA RELACIONES INTERPERSONALES, PERO ¿DE QUÉ CLASE?

El ser humano es un ser social y necesita sentirse como tal en los diferentes ambientes en que se desenvuelve: familia, trabajo, estudio. Las necesidades de aceptación, afecto, apoyo, comunicación, retroalimentación, interpelación y confrontación son parte esencial del devenir del individuo; ayudan a las personas a sentirse importantes y a justificar los esfuerzos que realizan y las decisiones que toman.

Si se aborda específicamente el entorno educativo en modalidad virtual, es importante señalar que allí se requieren relaciones interpersonales específicas para complementar y fortalecer dicho proceso de aprendizaje (Pérez, 2009). Becerra (2006) hace énfasis en la importancia de las *interacciones* en el ámbito educativo en línea, puesto que ellas apoyan la "construcción social del conocimiento" (Becerra, 2006, p.66). Aquí se hablan de

dos tipos de interacciones: una interacción de tipo tecnológico con énfasis en la conectividad y otra interacción de tipo social dialógico para construir conocimiento.

El tema de las interacciones en estudios virtuales puede ser tomado desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, Hirumi (2002) presenta tres niveles de interacciones: la interacción del estudiante consigo mismo; la interacción entre el estudiante y los recursos virtuales humanos y no humanos; y la interacción del estudiante con la instrucción. El énfasis de Hirumi es intrapersonal y pone al individuo como centro del fenómeno virtual abierto a las posibilidades que le brinda.

Por otra parte, Kanuka y Anderson (1998) sostienen que en la intercomunicación virtual no hay mucha negociación de significados. Para entender mejor esto, hay que recordar que la comunicación humana directa es multifacética e intervienen diversos elementos: el lenguaje verbal, los gestos, los movimientos corporales, el tono de la voz, las expresiones faciales, entre otros. En la comunicación virtual hay limitación en estos aspectos, sobre todo cuando el medio de expresión utilizado es el texto escrito. Por eso, Kanuka y Anderson insisten en la importancia de enviar información consistente y fácil de entender; pues al recibir datos confusos e incomprensibles, la persona puede tender a ignorarlos.

Queda claro que el entorno educativo virtual requiere necesariamente de interacciones humanas. No obstante, aún surge la pregunta: *¿Qué tipos de interacciones interpersonales se deben construir en la educación virtual como apoyo al proceso académico de aprendizaje?*

Pérez responde esta duda al plantear que "[...] A partir del diseño de las interacciones se aminoran las diferencias geográficas y la distancia personal" (2009, p.2). De igual manera, Moore y Anderson hablan de la necesidad de convertir esta interacción virtual en una "distancia transaccional" útil para la adquisición del conocimiento (2003, p.5).

Otra respuesta a esta pregunta nos la ofrece Visser (2002) al indicar que es fundamental dedicar tiempo a la creación de un buen clima socioafectivo en las interacciones en línea, con el fin de facilitar el ambiente para el aprendizaje. Se subraya este nuevo elemento **socioafectivo**, también señalado por Barberá, Badia y Mominó (2001) al referirse a las relaciones interpersonales virtuales como relaciones sociales y afectivas con la tecnología como intermediaria.

En conclusión, se enfatiza que la institución educativa que fomente los estudios virtuales debe planear, entre muchos otros asuntos tecnológicos y académicos, **la dimensión emocional/afectiva de las interacciones sociales en el contexto virtual**. Esto requiere la formulación de estrategias que den respuesta a la necesidad humana de comunicación y mitiguen la tendencia de los estudiantes a sentirse solos en su proceso educativo, lo que puede llevar a la pérdida de la motivación y al posible abandono de los estudios.

METODOLOGÍA

El objetivo del estudio es analizar las percepciones de los estudiantes virtuales del Politécnico Granacolombiano acerca de su experiencia en la modalidad virtual. Lo anterior a partir de las condiciones propias de la virtualidad, las prácticas

realizadas en la comunicación entre estudiantes y tutores, las emociones personales y las necesidades psicosociales que los motivan a continuar o abandonar su proyecto profesional.

En el Politécnico Grancolombiano queremos conocer cómo nuestros estudiantes virtuales están viviendo esta realidad de su modalidad de estudios. Para ello hemos desarrollado la siguiente metodología:

Se siguió un método mixto de investigación. El enfoque mixto de investigación combina los métodos cualitativos y cuantitativos buscando una comprensión más completa de la realidad estudiada (Hernández y cols., 2010, p.546). En el actual estudio se desarrollaron cinco fases (basados en Hernández y cols., 2010, p.541):

1. Fase referencial teórica: identificación de la literatura sobre el tema de investigación.
2. Fase empírica: recolección de datos cuantitativos y cualitativos.
3. Fase analítica: interpretación de los datos obtenidos.
4. Fase inferencial: conclusiones a partir de los resultados y descripción de los retos planteados.
5. Fase de propuesta: recomendaciones y mejoras para la superación de las dificultades encontradas.

Se siguió un diseño transformativo secuencial. A partir de un fundamento teórico inicial que creó sensibilidad frente al tema se pasó luego al estudio de la realidad empírica, para concluir en la elaboración de una propuesta de transformación (Hernández y cols., 2010, p.569).

La población de la investigación son los estudiantes virtuales del Instituto Universitario Politécnico Grancolombiano. Para la muestra, se estableció un muestreo secuencial para métodos mixtos o no probabilístico. El muestreo propositivo o no probabilístico no busca una representación estadística estricta, sino el cumplimiento de unos fines específicos (Hernández y cols., 2010, p.580). Se propuso una muestra estratificada basada en propósito, cuyos estratos se establecieron de la siguiente manera:

- Estudiantes entre 25-50 años.
- Estudiantes hombres y mujeres.
- Estudiantes de diferentes departamentos de Colombia y del exterior.
- Estudiantes de diferentes pregrados.
- Estudiantes de diferentes situaciones laborales

INSTRUMENTO CREADO PARA OBTENER LOS DATOS

En primer lugar, se creó un cuestionario para aplicar vía internet a un grupo de estudiantes virtuales de varias carreras de la institución.

Los datos cuantitativos esperados eran:

- Número de estudiantes respondiendo el instrumento.
- Porcentaje de estudiantes hombres y mujeres que lo respondieron.
- Edad de los estudiantes participantes.
- Lugar de procedencia de los estudiantes.

- Porcentaje de estudiantes de cada pregrado que diligenciaron el instrumento.
- Ocupación laboral de los estudiantes.

Los datos cualitativos se expresan en las 6 categorías del cuestionario (de elaboración propia), con 41 preguntas cerradas a responder en escala tipo *Likert*, y una pregunta abierta para comentarios

personales surgidos a partir de los ítems anteriormente planteados.

| Fuente: elaboración propia

Tabla 1. Cuestionario identificado por categorías

CATEGORÍA	NÚMERO DE PREGUNTAS
1. Identificación de los participantes.	5 preguntas cerradas
2. Opinión sobre las condiciones de la virtualidad como modalidad de estudio.	13 preguntas cerradas
3. Estados emocionales que emergen en la experiencia de la virtualidad.	6 preguntas cerradas
4. Prácticas y reacciones en la comunicación virtual tutor-estudiante.	11 preguntas cerradas
5. Necesidades psicosociales y su comportamiento en el ejercicio del estudio virtual	4 preguntas cerradas
6. Motivación de continuar o abandonar estudios virtuales	2 preguntas cerradas
7. Espacio abierto para comentarios personales	1 pregunta abierta

Nota: las primeras seis categorías contienen solo preguntas cerradas. La última categoría consta de una sola pregunta abierta.

PROCEDIMIENTO REALIZADO

El primer paso realizado fue exponer el tema desde fuentes teóricas que han abordado la problemática de los estudios virtuales y su impacto

psicológico y social en los estudiantes. A partir de esa revisión documental, se concluyó que es importante para la institución conocer las percepciones que los estudiantes virtuales tienen acerca de su modalidad formativa.

El cuestionario fue diseñado en un formulario de *Google* y se envió invitación a participar vía correo electrónico a 900 estudiantes virtuales de diferentes carreras de la universidad. Se buscaba que, de manera voluntaria, un número significativo de estudiantes aceptara responder el cuestionario (muestreo secuencial no probabilístico, explicado anteriormente). El cuestionario estuvo abierto desde diciembre de 2019 hasta febrero de 2020. Finalmente, el cuestionario fue diligenciado por 363 estudiantes virtuales que quisieron voluntariamente participar del estudio.

Posteriormente se analizó la información obtenida, utilizando los recursos técnicos arrojados por el programa *Formularios de Google*, buscando los datos cuantitativos y cualitativos que se esperan obtener y que se han mencionado con anterioridad.

RESULTADOS

El cuestionario fue respondido por 363 estudiantes, de 10 diferentes pregrados de la institución. La mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario cursaban pregrado virtual en Psicología, Administración de Empresas, Ingeniería Industrial y Tecnología en Recursos Humanos.

Los 363 estudiantes estaban distribuidos por edad de la siguiente manera: 201 estudiantes con menos de 30 años, 102 estaban entre los 30 y 39

años, 43 tenían entre 40 y 49 años, y 16 estudiantes eran mayores de 50 años (Figura 1)

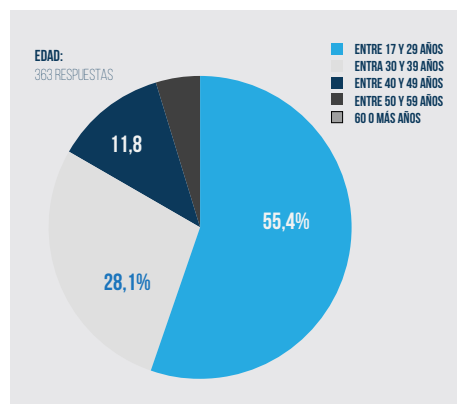


Figura 1. Distribución por edades de estudiantes virtuales

Fuente: encuesta propia elaborada en *Formularios de Google*.

El instrumento lo diligenciaron 244 mujeres y 119 hombres, como aparece en la Figura 2.

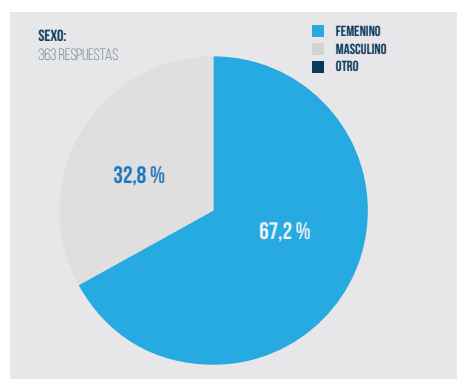


Figura 2. Distribución por sexo de estudiantes virtuales

Fuente: encuesta propia elaborada en *Formularios de Google*.

Entre los participantes hubo estudiantes de Bogotá, de 26 diferentes departamentos del país e incluso del exterior (Figura 3).

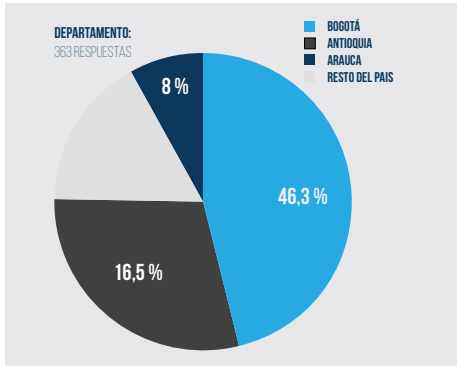


Figura 3. Distribución por departamento de residencia de estudiantes virtuales

Fuente: encuesta propia elaborada en *Formularios de Google*

Entre ellos se encontraban empleados del sector privado, empleados públicos, desempleados, trabajadores independientes y jubilados (Figura 4).

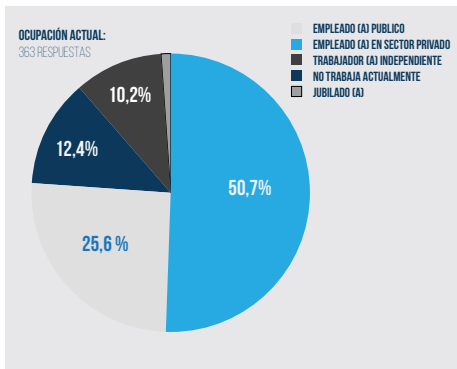


Figura 4. Distribución por ocupación actual de estudiantes virtuales

Fuente: encuesta propia elaborada en *Formularios de Google*

Respecto a la opinión sobre las condiciones de la virtualidad como modalidad de estudio se elaboraron ítems que hacen referencia a la modalidad de estudio virtual. Esta modalidad se distingue por la falta de contacto físico directo con los tutores, el alto nivel de autonomía exigido a los estudiantes y otras condiciones que hacen diferente esta forma de estudio con respecto a los clásicos estudios presenciales.

Tabla 2. Condiciones de los estudios en modalidad virtual

Ítem	Resultado
Estudiantes a quienes les afecta negativamente la falta de contacto directo/físico con los tutores	68%
Les afecta negativamente la falta de más horarios obligatorios en el estudio virtual	41,9%
Les cuesta el nivel de autonomía personal que exigen los estudios virtuales	44,6%
Les es difícil no contar con más tiempo de dedicación a su estudio	70,2%
Sienten que en su estudio no tienen quien lo escuche, quien les responda inmediatamente	54%

Se sienten en desventaja con respecto a estudiantes presenciales de su misma carrera	56,7%
Tienen una sensación de soledad en su estudio virtual	40,7%
Se sienten demasiado viejos para estar estudiando	11,8%
Sienten la incomprensión de familiares cercanos con respecto a su decisión de estudiar virtualmente	22,8%
Sienten la falta de apoyo de su jefe o colegas del trabajo	28,6%
Sienten que la decisión de hacer estos estudios virtuales fue apresurada y no tienen metas sólidas	9,1%
Se sienten ignorantes en temas de tecnología y manejo de las herramientas digitales para sus estudios virtuales	32,2%
Les cuesta hacer tareas o actividades en grupo para sus estudios virtuales	62,2%

Fuente: elaboración propia

En los estados emocionales que emergen en la experiencia de la virtualidad se preguntó por la

presencia de diferentes reacciones emocionales como: la rabia, la alegría, la frustración, la tristeza a situaciones de la virtualidad. El resultado porcentual de la muestra se presenta a continuación.

Tabla 3. Relación entre estados emocionales y estudios virtuales

ÍTEM	RESULTADO
Han sentido rabia por hechos relacionados con sus estudios virtuales	45,7%
Han tenido momentos de alegría en sus estudios virtuales	93,4%
Se han sentido frustrados con hechos relacionados con sus estudios	53,7%
Se han sentido tristes o deprimidos ante retos de los estudios virtuales	39,9%
Sienten miedo a fracasar en estos estudios que están realizando	56,2%
Sienten que quieren abandonar sus estudios virtuales	12,4%

Fuente: elaboración propia

En el caso de las prácticas y reacciones en la comunicación virtual tutor-estudiante se conoce el

tipo de comunicaciones que se dan entre el tutor y el estudiante virtual.

Tabla 4. Características de las comunicaciones entre tutor y estudiante virtual

ÍTEM	RESULTADO
Están satisfechos con el nivel de exigencia de los tutores	93,1%
Piensen que sus tutores se comunican de manera amable y cordial	98,3%
Se sienten contentos por el apoyo que les ofrecen sus tutores	93,9%
Les gusta la forma como los motivan sus tutores en sus estudios	94,5%
Están satisfechos por la frecuencia de comunicación de sus tutores	91,7%
Se sienten acompañados por sus tutores	92,2%
Dicen que los tutores solucionan sus inquietudes y preguntas de manera oportuna y clara	93,9%
Señalan que han enviado comunicaciones a sus tutores con ira y frustración	25,6%

Afirma que sus comunicaciones a sus tutores las hacen con amabilidad y cordialidad	96,4%
--	-------

Sienten gratitud y cercanía con sus tutores	93,1%
---	-------

Han sentido rabia hacia sus tutores	10,5%
-------------------------------------	-------

Fuente: elaboración propia

En este punto se indagó a qué nivel influyen las necesidades psicosociales de los estudiantes en su desempeño virtual.

Tabla 5. Las necesidades psicosociales de los estudiantes virtuales

ÍTEM	RESULTADO
Tienen un alto nivel de autonomía y compromiso personal en sus estudios	96,7%
Sienten un fuerte vínculo de pertenencia a su carrera y a su universidad	97%
Les interesa conocer y relacionarse con otras personas que están estudiando su misma carrera en su universidad	93,3%

Piensen que tienen las suficientes capacidades para afrontar las exigencias de sus estudios virtuales

96,7%

Fuente: elaboración propia

Enseguida se hace referencia a la intención de los estudiantes de abandonar o seguir adelante con sus estudios en modalidad virtual.

Tabla 6. Intención de continuación o abandono de los estudios virtuales

ÍTEM	RESULTADO
Se sienten motivados a continuar sus estudios virtuales actuales	95,8%
Han pensado en abandonar sus estudios por algún motivo	21,5%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el 39,1% hizo alguna observación personal con variados temas entre los que sobresalen los siguientes:

Gratitud a los tutores por la dedicación a sus estudiantes, aunque piden mayor contacto de algunos tutores y, en pocos casos, mejores formas de comunicación interpersonal.

QUEJAS POR LOS TRABAJOS EN GRUPO.

Consideraciones respecto a que la educación virtual es difícil, es un reto personal, exige mucha autonomía; pero es al mismo tiempo una gran oportunidad para quienes no pueden estudiar presencialmente.

Manifestaciones de sentirse en desventaja con respecto a quienes estudian de manera presencial, e incluso proponen que haya espacios presenciales con los tutores.

Tristeza, rabia o frustración por situaciones particulares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se mencionó en el marco de referentes teóricos, que en el contexto de la educación virtual es importante conocer la dimensión emocional/afectiva de las interacciones sociales que se dan entre los participantes en esta modalidad. Luego de haber conversado con un grupo de estudiantes virtuales del Politécnico y de conocer sus respuestas, podemos hacer un análisis centrándolo en los siguientes aspectos:

Las condiciones de la virtualidad: los estudiantes virtuales abordados manifestaron tener una sensación de soledad en su experiencia académica por la ausencia de contacto físico directo con sus tutores [68% de los participantes lo afirmaron]. Por otra parte, hubo también un nivel de desconfianza en sí mismos y en su formación virtual, por no estar dedicados exclusivamente a sus estudios y por tener que asumir un alto nivel de autonomía en decisiones personales y en tiempos a la hora de

sentarse a estudiar (el 70,2% de los participantes se lamentó por no tener más tiempo para estudiar). Finalmente, reportaron querer interactuar con sus pares (a 93,3% de los participantes le interesaría interactuar con otros estudiantes de su misma carrera y de su misma universidad) pero no saben cómo hacerlo; el único canal que tienen para ello son los trabajos en grupo, que terminan muchas veces en discusiones y malentendidos.

La comunicación estudiante – tutor. en general, se percibió un alto grado de satisfacción y gratitud de los estudiantes hacia sus tutores, a quienes ven como motivadores y asesores académicos (el 93,1% se sintieron agradecidos y cercanos a sus tutores). Resaltaron la amabilidad y cordialidad con la que generalmente se da la comunicación estudiante – tutor mediante los medios virtuales (98,3% lo manifestaron en sus respuestas). Sin embargo, se subraya que cuando falla la comunicación con el tutor (cuando se hace de manera no asertiva o cuando no se hace de manera oportuna) se generan sentimientos de frustración y de rabia (el 25,6% admitió haber escrito mensajes fuertes a tutores en momentos de rabia y frustración). Esta parte es interesante porque muestra la importancia de esta relación social para el estudiante en su vida personal y en su proyecto profesional: la presencia de un interlocutor autorizado, cordial y comprensivo le ayuda en gran manera a afianzar su deseo de seguir adelante. Consecuentemente, se espera que la comunicación del tutor sea no solo intelectual sino muy humana.

Las emociones del estudiante en la virtualidad. es satisfactorio ver que sobresale en esta investigación la satisfacción de los estudiantes por su experiencia de crecimiento profesional (el 93,4%

de participantes admitieron haber tenido momentos de alegría relacionados con sus estudios). Sin embargo, también es significativo el miedo que experimentaron a fracasar en su esfuerzo, por las condiciones de aparente soledad anteriormente descritas (56,2% de respuestas). Es claro también que los estudiantes vivieron momentos complicados durante su proceso generando sentimientos de rabia (45,7%) y tristeza (39,9%), lo que los pudo llevar a pensar en abandonar sus estudios (21,5% de los participantes lo han pensado al menos una vez).

Las necesidades psicosociales. para entender estos conceptos acudimos a Maslow y su descripción de las necesidades humanas. Maslow define la 'autorrealización' como la satisfacción de cumplir las principales metas de la vida; habla también de la necesidad de 'reconocimiento' con la que la persona manifiesta la importancia que tiene el concepto que los demás se hacen de ella. Por último, el autor habla de la necesidad de 'afiliación' como aquel interés sentido que los humanos tienen por ser aceptados por sus iguales (Maslow, 1982). En la presente investigación, es llamativo ver que los estudiantes manifestaron un fuerte sentido de pertenencia a su carrera y a su universidad (97%), lo cual demuestra que estaban satisfaciendo su necesidad de autorrealización. Por otra parte, al reconocer que estaban comprometidos y se sentían capacitados para culminar con éxito su carrera (96,7% de los participantes) dejaron entrever su positivo reconocimiento. Y finalmente, su deseo de relacionarse con sus pares (93,3%) evidenció su anhelo de afiliación.

Este contacto con el sentir de los estudiantes virtuales del Politécnico Grancolombiano deja unas

conclusiones llamativas que interpelan a la institución universitaria pionera de la virtualidad en el país:

El tema de las relaciones interpersonales en los estudios virtuales, específicamente en lo que atañe a **la comunicación como elemento socioafectivo**, es muy importante para el desarrollo exitoso de la formación profesional de los estudiantes y no se ha profundizado como se debería. Muchas veces se preguntan las instituciones cuáles son las causas de la deserción o del bajo rendimiento académico de muchos estudiantes y tal vez aquí puede estar parte de la respuesta. No siempre son las dificultades económicas o la falta de un buen discernimiento vocacional lo que lleva a las personas a abandonar su proyecto de estudiar una carrera profesional. A partir de este estudio se recomienda a las instituciones universitarias dedicar tiempo y recursos a la investigación sobre la comunicación virtual, desde diferentes áreas sociales como la Psicología, la antropología, la comunicación social, la sociología, entre otras.

También se ha evidenciado de manera particular en este estudio que **el rol del tutor virtual va más allá del acompañamiento académico**. Para el estudiante, su tutor se convierte en la única compañía y el único incentivo tangible de parte de su universidad para afrontar las especiales circunstancias y retos que le plantea su modalidad de formación. Es trascendental que cada tutor sea instruido sobre el significado, los principios, los métodos y los procedimientos a la hora de comunicarse con sus estudiantes. Esto significa que el tutor debe volverse experto en el uso de interpelaciones que van desde la motivación, la exhortación, el apoyo psicosocial, la escucha

activa, la confrontación, la solidaridad y la comprensión. Desde luego también hay que estar preparados como tutores para comunicaciones no asertivas de parte de los estudiantes, con el fin de gestionar de manera adecuada las propias emociones y elaborar la respuesta oportuna, que haga reaccionar al estudiante acerca de su error y le brinde la guía necesaria en un momento de posible crisis. Aquí surge la necesidad de un trabajo psicológico con los tutores en torno al afrontamiento ante la frustración de sus estudiantes. Si no se está preparado para reaccionar de manera adecuada, la respuesta emocional del tutor puede aumentar la crisis del estudiante y generar aún más dificultades de las que ya existían.

Hay que distinguir entre la decisión de un estudiante virtual de realizar una carrera profesional y los **estados emocionales que se van presentando en el camino**: la decisión puede ser sólida y bien fundamentada, pero las emociones van condicionando el día a día. No hay que desconocer que habrá en ellos una dosis continua de miedo al fracaso, que los lleva en repetidas ocasiones a asumir actitudes agresivas hacia el tutor, hacia los compañeros o hacia sí mismos. Por tanto, se recomienda continuar capacitando al personal que labora en Bienestar Estudiantil y en los consultorios de asesoría psicológica para que brinden herramientas específicas de comunicación a los estudiantes de esta modalidad, que los ayuden a autogestionarse y eviten así su deserción.

Se evidencia que el estudiante virtual siente la necesidad psicosocial de interactuar con otras personas que han decidido estudiar su misma carrera en su universidad, pero no existen las suficientes estrategias para facilitar esta

comunicación; que sería muy útil para fortalecer este *ámbito interpersonal socio afectivo de la modalidad virtual*. Actualmente en el Politécnico Grancolombiano existen los trabajos virtuales en grupo, pero al no ser guiados adecuadamente, se convierten en motivo de discusiones, rabia y frustración en muchos estudiantes. Por ello, es importante pensar en otros escenarios que faciliten el intercambio vivencial continuo de ideas y experiencias entre estudiantes de diversas regiones del país y del exterior, que puede llegar a convertirse en un espacio privilegiado de fortalecimiento de la comunicación interpersonal en el ambiente virtual.

Este estudio y aquellos que se han realizado hasta el momento son aún incipientes e insuficientes ante la realidad de la comunicación en la modalidad virtual. El mundo en los inicios del Siglo XXI está viendo cómo las redes sociales virtuales han cambiado la manera como la gente se comunica, muchas personas tienen más interrelación con sujetos lejanos que con aquellos con los que conviven en el día a día. La barrera de la distancia geográfica es cada vez menos limitante y el ser humano actual ya puede comunicarse con más personas en más lugares. Sin embargo, situaciones como el ciberacoso, los delitos informáticos, la suplantación de identidades, el tráfico de personas por internet, el engaño y posterior abuso de menores, nos están indicando que la comunicación virtual es un nuevo terreno para el ser humano. Si no se presta la atención necesaria a este contexto y no se le dan a las personas las herramientas suficientes, este tipo de relaciones interpersonales pueden derivar en graves problemas psicológicos, económicos y judiciales para aquellos que usen estos medios tecnológicos sin

la conciencia y el cuidado indispensables. Estamos apenas iniciando un nuevo mundo y como universidades debemos estar un paso adelante en su estudio y en su conocimiento.

REFERENCIAS

Barberá, E., Badia, A. y Mominó, J. M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. *Cuadernos de Educación*, 35, 1-34.

Becerra, A. (2006). Interacciones y construcción social del conocimiento en educación en línea. *Revista de la educación superior*, 35 (2), 65-77.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. McGraw-Hill.

Hirumi, A. (2002). The design and sequencing of E-learning interactions: A grounded approach. *International Journal on E-learning*, 1, 19-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/248580777_The_Design_and_Sequencing_of_eLearning_InteractionsA_Grounded_Approach

Jonassen, D. H. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kanuka, H. y Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13, 57-74. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/738d/25f46c-81238cb1d50e153ee848898c995e74.pdf>

Maslow, A. H. (1982). *La personalidad creadora*. Kairós.

Moore, M. y Anderson, W. (2003).
Handbook of Distance Education.
Lawrence Erlbaum Associates.

Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista de innovación educativa*, 1 (1), Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/15/18>

Visser, L. (2002). *Desarrollo de la motivación en apoyo a la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara.

CAPÍTULO III - LOS RIESGOS PSICOSOCIALES ASOCIADOS A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Gisette Katherine Velandia Vargas | Jaime Alberto Castro Martínez | Ana María Peña Pineda | Diego Leonardo Cruz Serrano

INTRODUCCIÓN

En la línea de investigación de lo psicológico en las organizaciones de la Escuela de Estudios en Psicología, Talento Humano y Sociedad del Politécnico Grancolombiano, se ha profundizado en diferentes aspectos asociados al riesgo psicosocial, y en cómo el trabajador se ve afectado por diferentes condiciones que pueden exacerbar los efectos de dichos riesgos, buscando profundizar en estrategias que mitiguen su impacto.

En este ejercicio investigativo de recopilación literaria sistematizada, se pretende identificar si se ha profundizado lo suficiente sobre la manera en que se han visto afectados los docentes universitarios que realizaban su trabajo en la modalidad presencial y que, actualmente y a partir de las condiciones de salud mundial generadas por la **COVID-19**, han tenido que migrar a un rol de tutor virtual. Se hace relevante poder describir todo lo que dicho cambio ha implicado en las condiciones laborales de los profesores y cómo los mismos han propiciado la aparición del riesgo psicosocial, dado que los docentes dentro de un contexto repentino de cuarentena han tenido que asumir las condiciones que implica el trabajo remoto y/o teletrabajo con todo el estrés que esta adaptación puede suscitar.

Siguiendo este objetivo, se hace necesario analizar las diferentes condiciones que están afectando el

riesgo psicosocial asociado a la gestión docente y las condiciones de trabajo provocadas por la pandemia de la **COVID-19**. Esta contingencia mundial ha llevado a que las labores rutinarias de docencia de la modalidad presencial deban ser realizadas a través de la transmediación digital, ello suponiendo un cambio que obliga a la ejecución de sus funciones utilizando la conciliación que permiten las herramientas tecnológicas dentro de la ya conocida modalidad virtual.

Para dar contexto a esta revisión, es importante entender la relación que se da entre el riesgo psicosocial, sus efectos y la razones por las cuales la condición actual puede exacerbarlo. Para iniciar, es importante resaltar que en Colombia la normatividad es clara frente a la obligatoriedad de intervención en los riesgos laborales, lo cual se consagra en el Decreto 1072 (MinTrabajo, 2015) que regula el Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo [específicamente, para prevenir la aparición del riesgo psicosocial y, en dado caso, mitigar sus efectos adversos en la salud del colaborador]. También se cuenta con la Resolución 2646 del 2008 (MinTrabajo, 2008), donde se establece la intervención obligatoria en todas las organizaciones, indicando que se deben evaluar los factores intralaborales, extralaborales e individuales. Posteriormente, dicha normatividad fue reforzada por la Resolución 2404 de 2019 (MinTrabajo, 2019), en la que se adoptan los referentes técnicos mínimos para implementar instrumentos

de evaluación, guías y protocolos para la intervención.

Por otro lado, se encuentran las resoluciones emitidas por el Gobierno Nacional, el cual declara la emergencia sanitaria por causa del nuevo coronavirus mediante la Resolución 380 del 10 de marzo (MinTrabajo, 2020a), seguida de la Resolución 385 del 12 de marzo (MinTrabajo, 2020b) y adopta medidas para hacerle frente como la prohibición del aforo de más 500 personas o estableciendo las medidas preventivas de aislamiento y cuarentena. En este caso, este direccionamiento lleva a las Instituciones de Educación Superior, junto con sus docentes, a realizar su labor desde la condición de teletrabajo, siendo una condición que obliga a adaptar la labor de docencia presencial.

En consecuencia, se reconoce que hay una nueva condición y que es obligatorio prevenir la aparición del riesgo y sus efectos. Por lo tanto, se da la obligatoriedad de intervenirlos. Entonces, *¿qué se entiende por "riesgo psicosocial"?* o *¿por qué se cree se está viendo afectado por la situación actual asociado a la labor docente?* Para entenderlo, es pertinente retomar algunos conceptos básicos:

Un riesgo psicosocial hace referencia a "[...] Las condiciones psicosociales cuya identificación y evaluación muestra efectos negativos en la salud de los trabajadores o en el trabajo" (MinTrabajo, 2008, p.2). De acuerdo con la definición brindada por la Agencia Europea de la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EU-OSHA, 2020), los riesgos psicosociales recobran importancia para su intervención debido a que están relacionados con el diseño del cargo y pueden tener consecuencias importantes en el colaborador. Al respecto, indican "[...] Las

deficiencias en el diseño, la organización y la gestión del trabajo, así como de un escaso contexto social del trabajo, pueden producir resultados psicológicos, físicos y sociales negativos, como el estrés laboral, el agotamiento o la depresión" (EU-OSHA, 2020, p.1).

Dentro de este riesgo, uno de los efectos a la salud es el estrés, el cual se entiende como:

Una respuesta de un trabajador tanto a nivel fisiológico, psicológico como conductual, en su intento de adaptarse a las demandas resultantes de la interacción de sus condiciones individuales, intralaborales y extralaborales [...] entendiéndose que las reacciones de estrés, bien sea por su persistencia o por su intensidad, activan el mecanismo fisiopatológico de una enfermedad (MinTrabajo, 2008, p.2).

Dentro de la normatividad colombiana, se establece que los factores que deben ser evaluados y tenidos en cuenta para mitigar la aparición de un riesgo psicosocial son:

Los aspectos intralaborales, los extralaborales o externos a la organización y las condiciones individuales o características intrínsecas del trabajador, los cuales, en una interrelación dinámica, mediante percepciones y experiencias, influyen en la salud y el desempeño de las personas (MinTrabajo, 2008, p.2).

Frente a la relación de los factores intralaborales (que hacen referencia a las condiciones de trabajo y la ejecución de la labor docente), es importante

reconocer que la misma puede verse como un servicio de asistencia, una vocación que se brinda a estudiantes. En estos casos, según Moreno [2011], el riesgo consiste en que:

Algunas de las transacciones demandadas pueden afectar a áreas de la propia identidad del trabajador. Lo que se puede solicitar en algunas transacciones laborales no es que el trabajador medie en la obtención de un bien u objetivo, como un café, sino que el objeto del servicio son características personales del trabajador, como su competencia, su dedicación y atención; es lo que ocurre en el área de la salud y la educación y en otras áreas (Moreno, 2011, p.5).

Adicionalmente, es importante tener como referencia las condiciones de trabajo asociadas a lo externo del diseño del cargo, ya que se entiende que:

(...) Cualquiera de las cargas de trabajo físicas, mentales o psíquicas, están potenciadas y/o sinergizadas por las condiciones extralaborales y los factores individuales. Por lo tanto, siempre deben ser objeto de valoración por parte del experto y ser incluidas como insumo necesario para obtener una estimación de la carga de trabajo (Moreno, 2011, p.5).

Ante la actual situación es importante reconocer que, de estas condiciones extralaborales, entre las más asociadas al confinamiento se encuentran las relacionadas con el uso del tiempo libre. En este se incluye hacer los oficios domésticos, la realización de actividades extra o la existencia

de redes de apoyo como la familia (la cual puede ser un factor protector o también potencializador de la carga de estrés). Adicionalmente, se tienen en cuenta las características de la vivienda, que pueden favorecer (o no) el cómo se afronta el confinamiento.

Por lo tanto, una situación como la actual pandemia, asociada a la enfermedad de la **COVID-19**, demanda cambios radicales en las formas de laborar para todos los sectores económicos, incluyendo el contexto universitario apoyándose en la **trasmедиación** digital sosteniéndose en el uso de las TIC. Si bien esto significa un cambio a la modalidad, tal vez dicho soporte que brinda la virtualidad pueda ser visto, como indica Rodríguez [2013], en una oportunidad para expandir la experiencia de conocimiento. Dicha situación ha llevado a los docentes a adaptar las estrategias de enseñanza.

Si bien la virtualidad ya era una metodología que las universidades estaban llamadas a implementar, la situación actual llevó a que la mediación virtual se acelerara. Como indican González-Jaramillo y cols. [2020], una de las medidas tomadas para disminuir el número de contagios es:

El cierre de escuelas y universidades y el distanciamiento social de toda la población. El mayor reto que conlleva esta estrategia es que requiere ser mantenida hasta que la pandemia haya desaparecido o se cuente con tratamiento efectivo o vacuna para la infección (p.2).

Esta situación ha convocado a todas las instituciones a adaptar las formas de pensar y

gestionar la educación presencial, para asegurar su sostenibilidad. Sin embargo, esta visión de oportunidad (pensando en asegurar la sostenibilidad de la organización y el trabajo estable de los colaboradores) no minimiza el hecho de que esta transición haya generado cambios disruptivos en todo el contexto laboral del docente. Lo anterior ha provocado estrés al haberse modificado las condiciones habituales de trabajo tanto en los aspectos intralaborales (condiciones propias del trabajo), extralaborales (condiciones externas al trabajo que rodean a la persona y que pueden exacerbar el riesgo o proteger al colaborador) y seguramente provocando que se alteren o refuercen las condiciones individuales de afrontamiento a estos cambios, es decir, los mecanismos que ha establecido el individuo para afrontar situaciones adversas.

Por otra parte, entre las noticias emitidas en medios comerciales de comunicación se han visto diferentes artículos que informan sobre los cambios a los que se han tenido que enfrentar las universidades y su comunidad, con el fin de culminar los compromisos académicos. Ante este panorama se optó por revisar (a grandes rasgos) noticias en diferentes páginas que estuvieran vinculadas a páginas gubernamentales o noticias proyectadas por las universidades. Usando como portal de búsqueda *Noticias en Google* se encontraron titulares como los siguientes:

- Universidades en tiempo de Coronavirus: clases virtuales y colaciones por **streaming**.
- El miedo, desafío en medio de la reactivación y la pandemia.
- Coronavirus: maestros con múltiples tareas y sin herramientas para enseñar.

- U. Chile y U. Católica proponen currículum de emergencia hasta el 2021. "El foco principal de estas propuestas es resguardar el bienestar socioemocional de los estudiantes, familia y docentes".

- La pandemia como catalizador de una nueva cultura laboral.

- Las cinco maneras en las que cambiará la vida laboral

En estos y otros encabezados se hace énfasis en los cambios en la forma de trabajar, en el impacto que está ocurriendo en los aspectos sociales y en los relacionados con la salud física y mental de los trabajadores al sentir que se incrementa su carga. Indican que existen varias preocupaciones sobre el futuro laboral y las nuevas condiciones de trabajo, inclusive se reporta sobre la dificultad de separar la vida laboral de la familiar. A partir del anterior panorama, se generan cuestionamientos sobre si se ha indagado en la labor docente y cómo estos cambios pueden afectarlo. Al respecto, la UNESCO (2020) en su artículo "El coronavirus **COVID-19** y la educación superior: impacto y recomendaciones" establece cinco estrategias que no solo propician la continuidad del ejercicio educativo, sino que establecen la importancia del cuidado de la comunidad y de contar como plan de contingencia con mecanismos que permitan la formación y el apoyo en línea tanto a profesores como estudiantes.

Frente a la **COVID-19** es importante resaltar que, según datos del Instituto Nacional de Salud (INS, 2020), a mayo 18 de 2020 existían 4'679.511 de casos reportados en el mundo. En Colombia eran 16.295 los casos identificados, 3.903 personas ya recuperadas y 592 personas fallecidas, cifras estas que expresan la importancia e impacto de esta

pandemia¹. La pandemia tomó por sorpresa a instituciones, colaboradores y a la sociedad misma; llevó a que se cambiara la forma de realizar la labor y esto nos lleva a preguntarnos si los cambios que han exigido adaptaciones en la labor docente han generado algún efecto que incrementen la aparición de los riesgos psicosociales, al tener que realizar su labor mediada por la virtualidad.

Con el ánimo de brindar una respuesta, se pretende identificar si a partir de la literatura publicada (asociada al cuestionamiento que guía este capítulo) se pueden lograr los siguientes objetivos:

- Entender desde las investigaciones revisadas, los aspectos relevantes y afectaciones que se puedan estar presentado en los docentes en materia de riesgos psicosociales. Riesgos que se presentan debido a la adaptación de condiciones de su labor, ahora asociada a la virtualidad en estos tiempos de pandemia.
- Identificar cuáles han sido las diferentes variables investigadas sobre el riesgo psicosocial.
- Recopilar diferentes estrategias implementadas para la mitigación de los efectos del riesgo psicosocial asociada a la labor docente.

METODOLOGÍA

La metodología usada para el desarrollo de este estudio de corte descriptivo fue una revisión sistemática de la literatura, que de acuerdo con Merino [2013]: "Proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución" (p.2). Por otro lado, según Meca [2010]: "Permite integrar y analizar de forma

sistemática los resultados de estudios empíricos sobre un determinado tópico" (p.8). Por lo tanto, quien lea este capítulo podrá identificar algunas de las investigaciones realizadas sobre los efectos psicosociales en los docentes universitarios, asociados a las condiciones de trabajo generadas por el confinamiento preventivo generado por la **COVID-19**.

Para lograr dar respuesta al cuestionamiento, se hará un ejercicio de recopilación documental o teórica que, de acuerdo con lo expresado por Hernández-Sampieri y cols. [2014], permite "(...) Detectar, consultar y obtener la bibliografía [referencias] y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación" (p.2).

Las etapas en las que se desarrolló la revisión bibliográfica se orientaron de acuerdo con criterios propuestos por Merino [2013], quien establece las siguientes fases:

1. Definir los objetivos de la revisión: se establecieron en la introducción, indicando que se busca establecer, a partir del análisis de las publicaciones existentes, la afectación de los riesgos psicosociales en los docentes a partir de los cambios en la modalidad de enseñanza generados por la pandemia actual asociada a la COVID-19.

¹ A septiembre de 2021, las cifras mencionadas han ascendido a 219 millones de casos y más de cuatro millones de muertes en el mundo.

■ Búsqueda bibliográfica: se establecieron como fuentes de búsqueda las bases de datos, siendo fuentes secundarias que permiten rastrear y ubicar en bases especializadas las publicaciones asociadas a los tópicos propuestos. La búsqueda se realizó en *Redalyc*, *Scielo* y *Scholar Google*.

■ Para la búsqueda, se establecieron las siguientes palabras clave: "Riesgo Psicosocial", "Docencia", "COVID-19", "Universidad" y "Virtualidad", permitiendo diferentes combinaciones.

En la ecuación de la búsqueda se establecen los siguientes términos:

Tabla 1. Términos de la ecuación de búsqueda en español e inglés

TÉRMINOS INTERSECTADOS (AND) EN ESPAÑOL E INGLÉS AL FORMULAR LA ECUACIÓN DE BÚSQUEDA		
Términos sobre Riesgo Psicosocial	Términos asociados con Docencia	Términos asociados con Pandemia
Riesgos laborales - <i>Occupational risks</i>	Docencia universitaria - <i>University teaching</i>	Cuarentena - <i>Quarantine</i>
	Transmediación digital -	<i>Covid-19</i>
Estrés - <i>Stress</i>	<i>Digital Transmedia</i>	
	Uso y aplicación de las TIC - <i>Use and application of ICT</i>	Aislamiento - <i>Isolation</i>
Teletrabajo - <i>Telework</i>		
	Enseñanza - <i>Teaching</i>	
	Teleeducación - <i>Tele education</i>	

■ Fuente: elaboración propia

■ Criterios de selección: para establecer cuales publicaciones se tendrían en cuenta para el posterior análisis se tomaron como criterios

de aceptación: que contemplaran las temáticas específicas propuestas, que tuvieran en cuenta componentes de los criterios del

riesgo psicosocial (factores intra, extra e individuales) y que se enfocaran en identificar cambios o efectos producidos asociadas a la pandemia actual. Igualmente, era necesario que se relacionaran con la labor docente. Dichas publicaciones debían datar de 2020.

- Descripción de algunas de las condiciones que llevaron a descartar los demás artículos.
 - Vinculación de algún término de la búsqueda, pero no asociaban las diferentes variables.
 - No se referían a algún cambio contemplado dentro de los factores del riesgo psicosocial.
 - No tratan la variable de "docencia" en ninguno de sus niveles.
 - Vinculaban el término "psicosocial" o "estrés" y "docencia", pero no asociado a las condiciones generadas por la pandemia.
 - Se enfocaban en la pandemia sobre términos o estudios desde la visión epidemiológica, los cuales habían sido desarrollados en universidades, o por docentes universitarios.
 - No se encontraban en el periodo de tiempo establecido.
2. Organización de la información: los artículos consultados debían poder responder a los cuestionamientos sobre cuáles son las variables más desarrolladas, cómo se percibe el uso de las TIC en la educación, acerca de las estrategias para la disminución en la aparición y para la mitigación de los efectos del riesgo y, por último, que permitiesen realizar un análisis sobre las posibles vacancias en las temáticas a profundizar.

Para la realización del análisis se elaboró una ficha descriptivo-analítica, que se dividió en 4 partes descritas así:

- En la primera se encuentra la identificación del artículo, (autores, título, año de publicación).
- En la segunda parte se estableció el marco metodológico (tipo de diseño, muestra, análisis estadístico e interpretación de datos).
- La tercera parte recopiló los aportes que pudiesen servir a la construcción del capítulo y cuarto se retomaron las conclusiones a las que llevo la investigación, permitiendo la construcción del siguiente análisis.
- En la cuarta, a partir de la construcción de las categorías, se analizaron los artículos consultados partiendo de su interacción y coherencia temática. Son los resultados que se exponen a continuación.

RESULTADOS

Dentro de los criterios de búsqueda establecidos, se encontraron pocas publicaciones empíricas asociadas a la relación existente entre los riesgos psicosociales y las condiciones de trabajo generadas por la pandemia en el gremio docente. De acuerdo con los criterios de inclusión, se encontraron un total de 67 artículos asociados a los términos de búsqueda. Se revisaron el contenido de los títulos y los resúmenes de estas referencias, para establecer su relación con el objetivo y el problema de investigación. De acuerdo con este ejercicio y los criterios de aceptación, se reconocieron 12 artículos que dan respuesta a los objetivos planteados. Es importante recalcar que, debido a la poca publicación científica, se aceptaron artículos que se vincularan en relación con

alguno de los criterios establecidos, encontrando 11 en idioma español y 1 en idioma inglés.

Existen pocas investigaciones empíricas asociadas a la temática de riesgos psicosociales asociadas a la labor docente y, en especial, relacionadas con la condición de trabajo en casa por el confinamiento. Al respecto, *García, Torrano, García (2020)* indican: "*The very few studies about this show the presence of significant psychological stress factors linked to using ICT and the organizational dynamics specific to this kind of virtual teaching*". Este estudio realizado, aplicando la técnica Delphi, recopiló las experiencias de profesionales con trayectoria en investigaciones relacionadas con la temática de riesgo psicosocial o experticia en el campo asociado a la docencia.

Del anterior estudio se encuentra que, si bien el contexto de este artículo no está ligado al confinamiento, sí identifica que existe la necesidad de evaluar condiciones de trabajo de docencia asociada con el trabajo en casa; condiciones relacionadas con la temática principal del riesgo psicosocial.

En los doce artículos se identificó la necesidad de abarcar temas preventivos que facilitaran la adaptación de trabajar en modalidad de teletrabajo, siendo este uno de los objetivos de intervenir el riesgo psicosocial. El adaptarse de forma satisfactoria a las condiciones propias del trabajo, disminuye la aparición de enfermedades psicosociales como el estrés. A continuación, se analizan los artículos buscando dar respuesta al objetivo de identificar diferentes categorías sobre cómo se abordaron los tópicos propuestos en relación con las variables que guían la revisión.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL TELETRABAJO Y LA LABOR DOCENTE

Esta categoría aporta con mayor énfasis a la labor que el docente realiza y lo exalta como el mayor protagonista, al igual que como uno de los actores del sistema que ha sufrido con mayor impacto los cambios condicionados por la situación actual.

Dentro de este panorama, se reconoce la necesidad del profesor de adaptarse a nuevas condiciones de desarrollo de la labor. Se entiende que hay préstamo de un servicio de enseñanza y se trabaja con la receptividad de los estudiantes.

Por otra parte, se han realizado estudios sobre las dificultades presentadas en profesiones específicas como la medicina o las asociadas a la salud, y como se ve afectada la docencia en estas profesiones. A continuación, una breve descripción de lo identificado en las publicaciones.

Estudios como el de Britez (2020), establecen las múltiples dificultades que ha puesto en evidencia la condición pandémica actual, al llevar la enseñanza en modalidad presencial al proceso de la virtualidad, encontrando que una de las dificultades ha sido la adaptación del docente a esta modalidad y el uso de las TIC para la ejecución de sus labores.

García-González y cols. (2020), desarrollaron un estudio donde se establecieron varios aspectos a tener en cuenta dentro del riesgo psicosocial presente en mujeres, las cuales ejercían la labor docente mediada por el teletrabajo. Si bien el estudio no está asociado a la contingencia de la pandemia, si enfatiza en los factores, las

consecuencias y efectos que pueden producirse por las condiciones de ejecución. Se identificó desde la percepción de los participantes si existía "[...] *mental overload, time pressure, lack of a fixed schedule, and emotional exhaustion may lead to the appearance of several psychosocial risks including stress, burnout, and difficulty with the work-life balance*".

Costa y Carvalho-Filho (2020) y los estudios de Canchari y Medina (2020), reconocen que el impacto de la virtualidad es amplio en los procesos de enseñanza para la formación en el campo médico ya que generan mayor traumatismo. A esto se añade la percepción de una alta carga laboral por parte de los docentes, puesto que se alterna la labor docente con la atención del paciente. Al respecto, Costa y Carvalho indican: "Además, la *COVID-19* puede determinar una falta de disponibilidad de los médicos para enseñar, como consecuencia de la intensa carga de trabajo clínico generada por la enfermedad" (Costa y Carvalho, 2020, p.6). Lo anterior está altamente relacionado con las condiciones intralaborales, por ende, pueden asociarse a la generación del riesgo psicosocial por sobrecarga.

PROPUESTAS DE AFRONTAMIENTO A LA SITUACIÓN DE CUARENTENA Y TELETRABAJO

Por otro lado, se encontró que la mayor cantidad de publicaciones hacen referencia a decálogos o guías publicadas por diferentes instituciones de educación superior sobre cómo manejar la situación de teletrabajo, sin especificar a qué tipo de labor o si se asocia a alguna profesión. Lo cierto es que dichos documentos muestran la preocupación y la necesidad de aportar con propuestas

sobre cómo afrontar los cambios provocados por el aislamiento. En estos documentos, se observa la intención de proteger la salud de los trabajadores desde el autocuidado y los hábitos saludables, así como el favorecimiento del proceso adaptativo y el mantenimiento de la productividad. Se encontró que estas inquietudes suelen ser producto de las situaciones que están viviendo los mismos docentes que los proponen.

Lluch-Canut y cols. (2020) destacan en sus "*Decálogos de Salud Mental Positiva, adaptados a diferentes situaciones y/o personas afectadas por circunstancias de la pandemia de Coronavirus COVID-19*":

Es un documento que se ha realizado de forma específica para la situación actual generada por la COVID-19 con el objetivo de aportar herramientas que puedan ayudar a algunas personas a llevar lo mejor posible las diferentes situaciones que esta pandemia está generando." (Lluch-Canut y cols., 2020, p.2).

En dicha publicación se realizan cinco decálogos, orientados a diferentes grupos ocupacionales y comunidad en riesgo.

Por su parte, en su *Guía de recomendaciones para la presencialidad remota*, Ortega (2020) propone recomendaciones para el estudio en presencialidad remota durante la emergencia provocada por la *COVID-19*. Dicha guía es construida desde la Escuela de Psicología y su principal objetivo es generar estrategias de autogestión para los estudiantes y asegurar en tiempos de emergencia la continuidad del ejercicio educativo. Si bien no

está enfocada en la población docente, si hace un aporte relevante a la gestión educativa mediada por la virtualidad en tiempos de emergencia. Esta guía es una herramienta que permite el proceso adaptativo, lo que puede facilitar la labor docente.

Bravo [2020], autor de la *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León*, reconoce que las condiciones exigen cambios a la labor docente, incluyendo las formas de realizar la evaluación del aprendizaje generado por parte de los estudiantes. Esta situación lleva a que haya una mayor exigencia de control del docente, e indica:

La docencia online permite un mayor control de la interacción con los/las estudiantes, condición que facilita incluir esta participación en el apartado de evaluación continua de las asignaturas. Pero, del mismo modo, supone un alto control de la actividad del profesorado (Bravo, 2020, p.20).

Sin embargo, dentro de la publicación llaman la atención sobre la oportunidad generada por la mediación que ofrece la virtualidad y cómo puede fomentar la apertura de las estrategias a la hora de realizar el ejercicio docente.

Laufer [2020], en su editorial *Ciencia y la pandemia COVID-19*, reconoce los aprendizajes que ha dejado esta situación cuando afirma: "Dos lecciones de esta pandemia: nos afecta a todos y necesitamos más ciencia". Hace énfasis en la necesidad de profundizar desde el ámbito científico y en cómo mejorar las condiciones de la educación.

ESTRATEGIAS ASOCIADAS A LA INNOVACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Otra variable abordada son las posibles estrategias propuestas y desarrolladas desde la visión de aprovechamiento a las condiciones. Se plantea la innovación de herramientas para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la manera de capitalizar estas experiencias; vinculando temáticas como el desarrollo de nuevos currículos o convocatorias a la innovación. También se proponen estrategias de mitigación del impacto del cambio a la virtualidad que fortalezcan los procesos adaptativos de la labor docente, las cuales seguramente disminuirán el impacto del riesgo psicosocial.

Si bien la propuesta de Solórzano y González-Flóres [2020] no está asociada al riesgo psicosocial, sí presenta estrategias para capitalizar las buenas prácticas de innovación educativa. Aquí se propone el repositorio como una herramienta que puede aportar ante situaciones novedosas, [como una eventual crisis o una pandemia] permitiendo romper el aislamiento que las mismas pueden generar. Lo anterior, dado que su propósito es:

[...] Integrar toda esta información para sumar fuerzas y recursos para enriquecer a la comunidad universitaria a través del intercambio de ideas, para romper el aislamiento que es común entre quienes prueban algo nuevo, así como para lograr generar sinergias que les ayuden a avanzar más rápido (Solórzano y González-Flóres, 2020, p.5).

Otra estrategia que aporta en el afrontamiento de la pandemia para la labor docente y se encuentra documentada es la propuesta por Villafuerte, Cevallos y Vidal (2020), quienes contemplan aplicar la modificación a sus sílabos y la innovación de tácticas de enseñanza.

En su editorial, Rojas, Huamán y Salazar (2020.) indican cómo la situación en Perú llevó a que las instituciones se vieran abocadas a la educación mediada por las aulas virtuales. Exponen también las dificultades que se evidenciaron en las habilidades docentes para realizar su labor en esta modalidad, al igual que muestran 4 ejes de intervención aplicados en la universidad para mitigar los riesgos en la salud y brindar mayor tranquilidad a la comunidad. Si bien no se habla directamente del riesgo psicosocial, sí se establece en el documento la importancia de generar estrategias de adaptación, aportando a la mitigación de la aparición del riesgo psicosocial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro del análisis realizado a los resultados, se puede inferir una estrecha relación entre los cambios que ha suscitado la condición de la pandemia y el efecto que puede producirse en la afectación a la salud del docente de modalidad presencial, al tener que desarrollar su labor en un cien por ciento mediada por la virtualidad. Dicha labor implica cambios importantes en el diseño, la organización y la gestión del trabajo, al alejarse del contexto social y percibir cargas diferentes de trabajo. Lo anterior ha llevado a las instituciones a realizar de manera contingente e intuitiva estrategias de mitigación y adaptación a las nuevas condiciones, las cuales (sin ser explícitas) sí se orientan

directamente a la mitigación de la aparición del riesgo psicosocial.

El aislamiento produce un escaso contexto social, poca actividad física y cambios en la rutina diaria. Ello puede redundar en resultados psicológicos, físicos y sociales negativos como el estrés, el agotamiento o la depresión; lo que hace imperativo desarrollar estrategias que lo disminuyan. Sin embargo, en la actualidad no se cuenta con investigaciones empíricas que puedan dar soporte a estas aseveraciones; las cuales son descritas más en las comunicaciones cotidianas publicadas por fuentes no científicas, lo que propicia que se generen más ejercicios investigativos hacia estos efectos.

Dentro de las múltiples condiciones que evalúan los factores del riesgo psicosocial, no existen evaluaciones específicas sobre las condiciones intralaborales que supondría la labor de teletrabajo o trabajo remoto. La mayoría de las investigaciones están asociadas a las condiciones de estrés y su afrontamiento, a las medidas para preservar la salud física o sobre cómo abordar algunas condiciones para mantener la productividad laboral sin afectar la salud física y emocional; pero dentro lo establecido por los parámetros de medición de la Resolución 2646 (MinTrabajo, 2008), es importante que las instituciones puedan hacer mediciones del riesgo psicosocial en las condiciones actuales y así se puedan establecer impactos reales y aplicar estrategias contingentes al desarrollo de la labor docente en condiciones de teletrabajo.

Dando continuidad con los parámetros establecidos dentro de la medición del riesgo psicosocial, específicamente a lo relacionado con las

condiciones extralaborales que pueden exacerbar la aparición del riesgo (siendo más relevante actualmente, al estarse desarrollando la labor muy cerca de lo que se contempla en redes familiares, labores del hogar, etc.; donde posiblemente los factores internos y externos no son separados por espacios físicos, ni de tiempo), se evidencia que no existen investigaciones que evalúen su impacto. Por lo tanto, no se tiene evidencia de lo que esto significa en el desarrollo de la labor docente en la modalidad de teletrabajo y, por consiguiente, no se puede establecer si hay probabilidad de enfermedades a causa de los factores extralaborales.

En este orden de ideas, es necesario generar protocolos de teletrabajo asociado al confinamiento. También es importante reevaluar los factores intralaborales cuando se realiza la labor desde la modalidad teletrabajo con parámetros de la presencialidad como horarios, planeación del trabajo, carga; y como se relaciona con factores externos como vida familiar, las condiciones de la vivienda, las redes de apoyo, entre otras.

La condición de confinamiento y su repentina aparición pueden dejar secuelas en el comportamiento de las personas, sin embargo, esto aún no puede establecerse. Lo que sí puede asegurarse en alto grado, a partir de los estudios abordados, es la incertidumbre existente en las formas en que se realizarían las labores de docencia y las nuevas formas en que las instituciones vincularán las estrategias de innovación surgidas hasta el momento. Esta situación ha evidenciado la necesidad de que los docentes posean estrategias asociadas al uso de las TIC.

Es importante hablar del proceso educativo en sí, es decir de la enseñanza y el aprendizaje, dado que todas las publicaciones abordadas buscaban resaltar cómo los esfuerzos están orientados en brindar continuidad a la educación en tiempos de crisis y cómo es necesario encontrar estrategias de afrontamiento y de mejoramiento. En este punto, el rol del docente es sumamente relevante ya que se convierte en el creador de contenido y estrategias pedagógicas mediadas por la virtualidad y, finalmente, es quien está de cara al estudiante y se convierte en la imagen de la institución.

En continuidad con lo anterior, es importante recalcar como el riesgo psicosocial no solo se verá reflejado en las repercusiones al colaborador, sino también en el desarrollo y predisposición de la labor docente. Esto puede llevar a una disminución de la productividad laboral, afectando la calidad en su ejecución y, por ende, la percepción del estudiante frente al proceso de aprendizaje.

Se evidencia que existen múltiples propuestas desarrolladas para el afrontamiento de las condiciones de trabajo actuales como una situación contingente, pero es claro que aún no se sabe si las condiciones de posibles pandemias o el fomento del teletrabajo en la labor docente se convierta en una constante. Por lo tanto, se requiere que las prácticas actuales que han tenido éxito y que han favorecido la adaptación al cambio puedan ser sistematizadas y validadas; de esta forma sean compartidas e implementadas en el contexto global universitario.

Dicho lo anterior, se observa como la pandemia y el desplazamiento de la labor docente al teletrabajo se ha convertido en una oportunidad. Lo

anterior es evidenciado en las publicaciones de Bravo [2020], Laufer [2020] y Rodríguez [2013], quienes enfatizan en la innovación y cambio de estrategias como una oportunidad para el desarrollo de la educación.

Existen diversas oportunidades que genera la actual condición para realizar investigaciones empíricas, encontrando varios ámbitos en los temas a profundizar. Al ser la pandemia una condición nueva para toda la humanidad hizo que nos viéramos en situación de confinamiento y se fomentara la educación mediada por la virtualidad, generando incertidumbre sobre los efectos que dejará en las condiciones de trabajo. Por lo tanto, desde la prevención del riesgo psicosocial se requiere una seria indagación sobre los efectos a la salud y establecer si existen evidencias del incremento de enfermedades a causa del estrés generado por la labor docente en condiciones de teletrabajo.

REFERENCIAS

Bravo, B. R. [2020]. *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León*. Recuperado de https://www.usal.es/files/20200416_Recomendaciones_evaluacion_online_para_las_Universidades_Publicas_de_Castilla_y_Leon_V0.9.pdf

Britez, M. [2020]. *La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera*. Recuperado de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22>

Canchari, C. R. A. y Medina-Quispe, C. I. [2020]. COVID-19 y la educación en estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 39(2).

Costa, M. y Carvalho-Filho, M. [2020]. Una nueva época para la educación médica después de la COVID-19. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(2), 55-57. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322020000200001&lng=es&tlng=es.

EU-OSHA. [2020]. *Los riesgos psicosociales y el estrés en el trabajo*. Recuperado de <https://osha.europa.eu/es/themes/psychosocial-risks-and-stress>

García-González, M. A., Torrano, F. y García-González, G. [2020]. Analysis of stress factors for female professors at online universities. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 29-58. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7215764/>

González-Jaramillo, V., González-Jaramillo, N., Gómez-Restrepo, C., Palacio-Acosta, C. A., Gómez-López, A. y Franco, O. H. [2020]. Proyecciones de impacto de la pandemia COVID-19 en la población colombiana, según medidas de mitigación. Datos preliminares de modelos epidemiológicos para el periodo del 18 de marzo al 18 de abril de 2020. *Revista de salud pública*, 22(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v22n1/0124-0064-rsap-22-01-e185989.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. [2014]. Desarrollo de la perspectiva teórica: revisión de la literatura y construcción del marco teórico. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Salud de Colombia. [2020]. *Panorama General COVID-19 Colombia. Reporte*. Recuperado de <https://www.ins.gov.co/Noticias/Paginas/Coronavirus.aspx>

Laufer, M. (2020). Ciencia y la Pandemia Covid-19. *Interciencia*, 45(3), 121-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33962773001>

Lluch-Canut, M.T. (2020) [Coord.]. *Decálogos de Salud Mental Positiva adaptados a diferentes situaciones y/o personas afectadas por circunstancias de la pandemia de Coronavirus COVID-19*. Colección OMADO, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/155018>

Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.

Mendiola, M. S., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M., Romo, A., Mario, A. y Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-23. Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>

Merino, A. (2013). Como escribir documentos científicos. Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 19(3), 90-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48730715004>

Ministerio de Educación de la República Argentina. (2020). *Universidades en tiempo de Coronavirus: clases virtuales y colaciones por streaming*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/universidades-en-tiempo-de-coronavirus-clases-virtuales-y-colaciones-por-streaming>

Ministerio de Trabajo. (17 de julio de 2008). *Por la cual se establecen disposiciones y se definen responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo* [Resolución 2646 de 2008]. Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31607>

Ministerio de Trabajo. (26 de mayo de 2015). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo*. [Decreto 1072 de 2015]. Recuperado de <http://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/50711/DUR+Sector+Trabajo+Actualizad+o+a+Abril+de+2017.pdf/1f52e341-4def-8d9c-1bee-6e693df5f2d9>

Ministerio de Trabajo. (22 de Julio de 2019). *Por la cual se adopta la Batería de Instrumentos para la Evaluación de Factores de Riesgo Psicosocial, la Guía Técnica General para la Promoción, Prevención e Intervención de los Factores Psicosociales y sus Efectos en la Población Trabajadora y sus Protocolos Específicos y se dictan otras disposiciones*. [Resolución 2404 de 2019]. Recuperado de <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/59995826/Resolucion+2404+de+2019-+Adopcion+bateria+riesgo+psicosocial%2C+guia+y+protocolos.pdf>

Ministerio de Trabajo. (10 de marzo de 2020). *Por la cual se adoptan medidas preventivas sanitarias en el país, por causa del coronavirus Covid-19 y se dictan otras disposiciones*. [Resolución 380 de 2020]. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20380%20de%202020.pdf

Ministerio de Trabajo. (12 de marzo de 2020). *Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*. [Resolución 385 de 2020]. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=119957#:~:text=Decl%C3%A1rase%20la%20emergencia%20sanitaria%20en,se%20incrementan%2C%20podr%C3%A1%20ser%20prorrogada>

Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del trabajo*, 57, 4-19. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0465-546x2011000500002

Ortega, R. (2020). *Recomendaciones presencialidad remota*. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de http://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/11605/recomendaciones_presencialidad_remota.pdf?sequence=1

Rodríguez, J. A. (2013). Transmediación educativa. Oportunidades para expandir la experiencia de conocimiento en la escuela. En Cleger, O. y De Amo, J. (Eds). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción*, (pp 93-106). Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/43551607.pdf#page=93>

Rojas, L. V., Huamán, C. J. V. y Salazar, F. M. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203-205.

Solórzano, R. S. y González-Flóres, P. (2020). Innovar en compañía: el Repositorio de Innovación Educativa de la UNAM. *Innovar*, 21(2). Recuperado de https://www.revista.unam.mx/2020v21n2/innovar_en_compania_el_repositorio_de_innovacion_educativa_de_la_unam/

UNESCO. (2020). *El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>

Villafuerte, J., Cevallos, Y. P. y Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 8 (1), 134-150. Recuperado de <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

SEGUNDA PARTE

LA

ACADEMIA

CAPÍTULO IV - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA LA FORMULACIÓN DEL CURRÍCULO PROGRAMA DE PSICOLOGÍA MODALIDAD VIRTUAL EN EL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

Mary Natalia Ortegón Cifuentes

INTRODUCCIÓN

Los docentes que hacen parte del programa de Psicología en modalidad virtual realizaron profundas reflexiones curriculares en el marco de los procesos de autoevaluación con fines de obtención de registro calificado, que desarrolla el Politécnico Gran Colombiano. Dichas reflexiones se realizaron teniendo como referente las características del factor 4, plantados por el CNA. Este capítulo tiene como propósito dar a conocer el proceso de análisis y los resultados académicos que surgieron del mismo.

En este sentido, el ejercicio de reflexión curricular tuvo en consideración para su desarrollo los siguientes aspectos:

1. La Resolución 3461 de 2003.
2. El análisis de la oferta programa a nivel internacional.

3. El análisis de la oferta programa a nivel nacional.
4. El análisis de las necesidades nacionales.
5. La fundamentación teórica y epistemológica del programa.

Presentaremos de manera breve, los aspectos más relevantes que se tuvieron en cuenta durante el proceso, de acuerdo con el orden aquí enunciado.

RESOLUCIÓN 3461 DE 2003

En ese orden de ideas, la Resolución 3461, expedida por el Ministerio de Educación Nacional (2003) nos permitió reconocer y apropiar "[...] Los núcleos y dominios fundamentales de conocimiento tanto en las áreas disciplinares como profesionales" (p.2) que identifican la formación del psicólogo.



Figura 1. Núcleos disciplinares para la formación del psicólogo

| Fuente: programa de Psicología (2019) tomando como referencia la Resolución 3461 de 2003

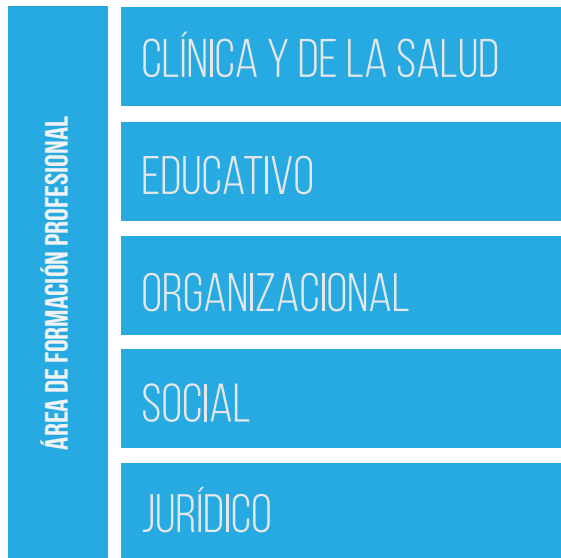


Figura 2. Núcleos profesionales para la formación del psicólogo

| Fuente: programa de Psicología (2019) tomando como referencia la Resolución 3461 de 2003

ANÁLISIS DE LA OFERTA PROGRAMA A NIVEL INTERNACIONAL

Con el fin de conocer el estado de los programas de Psicología a nivel internacional durante el mes de julio de 2019, se realizó un análisis que permitió identificar la pertinencia académica del programa a partir de las tendencias curriculares en Psicología. Estas tendencias están determinadas por programas académicos tomando como referentes universidades a nivel internacional que ofrecen programas de Psicología.

La particularidad de la consulta es que son programas académicos que se ofrecen en modalidad virtual, entre las que se detallan las siguientes categorías: modalidad virtual, duración, país y objetivos del programa.

Se han tomado como referentes universidades a nivel internacional que ofrecen el programa de Psicología cuyos procesos académicos y administrativos cumplen con las reglamentaciones exigidas para su funcionamiento en los distintos países consultados. Esta es la razón por la cual se toman estos referentes, ya que persiguen los mismos fines educativos del programa de Psicología propuesto por la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

El análisis realizado se fundamenta en el ranking Formación Superior Online (FSO), que muestra las principales universidades de formación en línea de habla hispana. Las principales ventajas de los programas analizados en la formación en Psicología son:

- Promueven la investigación y la innovación a través de un uso extensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo que permite al personal investigador desarrollar sus líneas de trabajo.
- Mejoran continuamente las metodologías de enseñanza-aprendizaje basados en la aplicación de las TIC para educación virtual y a distancia.
- Promueven la formación científica de profesionales que estudian Psicología, ya sea desde un orden individual, familiar o como miembro de un grupo o sociedad.

ANÁLISIS DE LA OFERTA PROGRAMA A NIVEL NACIONAL

De acuerdo con información registrada a julio de 2019, en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), existen siete programas activos cuya denominación corresponde a Profesionales en Psicología, modalidad virtual.

Los programas de Psicología ofrecidos a nivel nacional bajo la metodología virtual proponen una duración de nueve a diez semestres. Igualmente, se encontró que el número de créditos académicos propuestos para el desarrollo de programas en Psicología oscila entre 144 y un número máximo de 167 créditos. En coherencia con este panorama, el programa que se propone se plantea con 144 créditos y 10 semestres.

En lo referente a los perfiles profesionales de los programas de Psicología en modalidad virtual, centran su trabajo en la búsqueda de egresados con conocimientos y competencias específicas que respondan al ejercicio profesional de la Psicología.

Tabla 1. Programas virtuales de Psicología

NOMBRE INSTITUCIÓN	NOMBRE PROGRAMA	NIVEL DE FORMACIÓN	METODOLOGÍA	NÚMERO CRÉDITOS	NÚMERO PERIODOS DURACIÓN
Universidad Manuela Beltrán	Psicología	Universitaria	Virtual	155	10 semestres
Fundación Universitaria del Area Andina	Psicología	Universitaria	Virtual	160	10 semestres
Fundación Universitaria Católica del Norte	Psicología	Universitaria	Virtual	167	10 semestres
Universidad EAN	Psicología	Universitaria	Virtual	144	9 semestres
Corporación Universitaria Iberoamericana	Psicología	Universitaria	Virtual	147	10 semestres
Corporación Universidad de Investigación y Desarrollo – UDI	Psicología	Universitaria	Virtual	153	9 semestres
Corporación Universitaria Unitec	Psicología	Universitaria	Virtual	145	9 semestres

| **Fuente:** SNIES julio 2019

Lo anterior es la razón por la cual algunas de las siguientes características son similares entre los programas ofrecidos con respecto a su perfil profesional, perfiles que se detallarán a continuación.

En síntesis, en los distintos programas consultados, se puede observar que sus miradas confluyen en la formación de psicólogos con bases sólidas disciplinares, que puedan responder desde los diversos campos aplicados a las necesidades relacionadas con la salud mental en el país.

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES NACIONALES

En relación con las necesidades del país en formación de psicólogos, reflexionamos en ciertos aspectos que enunciaremos a continuación, con el propósito de incorporarlos a la propuesta curricular. Ello con el propósito de formar psicólogos grancolombianos que respondan a las necesidades del país. Desde allí se construyeron dos de los rasgos distintivos del programa.

De acuerdo con lo establecido por la Organización Mundial de la Salud, en el documento denominado *Plan de acción de salud mental 2013-2020* refiere:

La salud mental es parte integral de la salud y el bienestar, tal como refleja la definición de salud que figura en la Constitución de la Organización Mundial de la Salud: «La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». La salud mental, como otros aspectos de la salud, puede verse afectada por una serie de factores socioeconómicos (descritos más adelante) que tienen que abordarse mediante estrategias integrales de promoción, prevención, tratamiento y recuperación que impliquen a todo el gobierno (OMS, 2013, p.7).

En ese orden de ideas, para la Organización Mundial de la Salud:

Los determinantes de la salud mental y de los trastornos mentales incluyen no solo características individuales tales como la capacidad para gestionar nuestros

pensamientos, emociones, comportamientos e interacciones con los demás, sino también factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales tales como las políticas nacionales, la protección social, el nivel de vida, las condiciones laborales o los apoyos sociales de la comunidad. La exposición a las adversidades a edades tempranas es un factor de riesgo prevenible bien establecido de los trastornos mentales (OMS, 2013, p.7).

Por otro lado, el *Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022* emitido por el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2018), propone a lo largo de sus pactos I y XI, apuestas nacionales en las cuales el programa pueda alinearse de manera importante. En el primer pacto, el programa aporta aumentando la cobertura regional contando con competencias en políticas sociales centradas en la construcción de paz para responder a las necesidades territoriales.

Respecto al Pacto por la equidad, las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental en el desarrollo de políticas sociales para la región, lineamientos dirigidos en calidad y cubrimiento nacional. Para este fin se toma el siguiente apartado, en el cual el programa de Psicología virtual del Politécnico aportaría significativamente en la formación de profesionales que puedan atender las necesidades del país. Lo que se busca es:

Incrementar el acceso a educación superior de estudiantes provenientes de zonas rurales, a través de un reenfoque de las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED)

para promover el acceso y permanencia de los jóvenes a programas técnicos, tecnológicos y profesionales, que tengan componentes pertinentes a la ruralidad y a las necesidades de los territorios, y estén articulados con proyectos productivos (DNP, 2018, p.66).

Por su parte en el XI Pacto por la Construcción de Paz se hace referencia a lo que se debe hacer en favor de la rehabilitación y la reparación colectiva de los actores del conflicto y cómo el Ministerio de salud debe actuar a través de ellos (DNP, 2018, p.129).

En el contexto anteriormente descrito, son varias las investigaciones que señalan los efectos de la violencia sobre la salud mental de la población expuesta a ella. Al respecto Londoño y cols. (2012) afirman:

La identificación temprana y tratamiento de enfermedades mentales en poblaciones afectadas por los conflictos armados deben ser pilares fundamentales de las políticas públicas de salud, no solo para el bienestar de los ciudadanos sino también como un paso necesario en el progreso y desarrollo (Londoño y cols., 2012, p.6).

Bell y cols. (2012) concluyen al respecto:

Los efectos del conflicto armado incluyen la interrupción de las redes de apoyo social, aumento del comportamiento antisocial, pobreza, capacidad limitada para acceder a servicios esenciales y una variedad de otros efectos interconectados. Por lo tanto, es importante que las intervenciones

y programas de tratamiento para las poblaciones afectadas no solo se centren en el trauma, sino que incluyan una variedad de aspectos sociales y clínicos para abordar la diversidad social problemas y resultados de salud mental (Bell y cols., 2012, p.7).

Por su parte, Rodríguez de Bernal y Rubiano (2016) afirman:

(...) En Colombia se reconoce que, a pesar de estar en un proceso de paz que procura el restablecimiento del orden social, aún estamos en la fase introductoria de una ejecución efectiva de la atención primaria en salud mental. Por lo tanto, es necesario seguir desarrollando propuestas más accesibles para las comunidades vulnerables (Rodríguez de Bernal y Rubiano, 2016, p.9).

Tomando en cuenta lo anterior, es importante considerar que el Politécnico Grancolombiano es una institución que se orienta al estudiante, por medio de un modelo educativo que fortalece la ejecución de programas de responsabilidad social que permiten a su vez generar oportunidades educativas para la inclusión, diversidad y construcción de paz.

En cuanto al acceso a la educación, se han dispuesto diversos estudios y políticas gubernamentales y no gubernamentales, en los cuales se resalta la importancia de la vinculación a la educación como derecho fundamental e inclusivo para la sociedad en general. En este sentido, resaltaremos algunos informes y estudios que avalan esta postura. El documento emitido por el Ministerio de Educación Nacional llamado *Propuesta de política pública para la educación a distancia*

en modalidad virtual (2009), que plantea como uno de sus objetivos para el 2019 "afianzar un modelo socioeconómico sin exclusiones" (p.20), para lograrlo refiere: "La educación virtual es una respuesta, una alternativa, para avanzar en la dirección que la Visión Colombia 2019 ha dispuesto para las nuevas generaciones" (pág. 20).

Lo manifestado por el Ministerio de Educación Nacional, se articula con lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, ente del que Colombia es miembro desde 1947) indica en sus informes de 1990 y 2012. En estos informes se resalta la importancia de la educación primero y para todos, promoviendo el establecimiento de sociedades más equitativas, apalancados en el desarrollo económico y justicia social.

Lo anterior se complementa con el informe de 2012 de la UNESCO, en donde se destaca lo siguiente:

La educación ya no puede ser considerada una política sectorial. Por su importancia estratégica en la construcción de sociedades más justas, la educación constituye el pilar sobre el cual es posible promover crecimiento económico con justicia social. En ese sentido, el mensaje de las Naciones Unidas indica que los máximos líderes nacionales deberían involucrarse activamente en la definición de las políticas educativas destinadas a alcanzar las Metas del Milenio" (Tedesco, 2017, p.221)

Para ello, el Politécnico Grancolombiano se acerca de manera significativa en el propósito del indicador del pacto: ampliando cobertura a nivel

nacional y generando articulaciones significativas entre el sector real y la academia.

En este sentido, el programa de Psicología en modalidad virtual propende por la formación de psicólogos competentes para responder a las necesidades actuales de las regiones, con altos estándares de calidad, siendo regulados bajo las normas actuales de aseguramiento de calidad del MEN y promoviendo activamente el uso de las TIC como posibilidad de acceso a la educación superior para personas que no cuenten con el tiempo o los medios para acceder a una educación presencial.

Con esto, la institución se alinea al Plan de desarrollo 2018 – 2022 (DNP, 2018) del Plan Sector Educación donde se determinan todos los pasos a seguir para desarrollar el sector educativo de forma sostenible. Y de esta manera, fortalecer la cobertura en educación superior con calidad, que permita responder a la necesidad de contar con psicólogos en las regiones para atender los objetivos propuestos a nivel nacional.

También en este apartado, es necesario resaltar que debemos procurar "[...] Fomentar la regionalización de las Instituciones de Educación Superior a través del diseño e implementación de sistemas que permitan una mayor articulación, cooperación y complementariedad entre las Instituciones que tienen presencia en las regiones" (DNP, 2018, p.66).

En lo concerniente al programa de Psicología, encontramos que Rubén Ardila, evidencia la necesidad de contar con profesionales que se formen y mantengan en sus regiones. En ese sentido

menciona que "Es conveniente crear alicientes científicos y profesionales en ciudades diferentes de Bogotá, con el fin de desplazar a los profesionales fuera de la capital del país" (Ardila, 1976, p.138).

De igual manera, el Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC) en un comunicado publicado en 2017 afirma que:

La literatura indica que la Psicología no se ha caracterizado por involucrarse en el estudio de lo rural y sus comunidades, ello pese a que tal y como se ha venido indicado es allí en donde se presentan las mayores inequidades y dificultades sociales (COLPSIC, 2017, p.2).

Al respecto, el programa de Psicología del Politécnico Grancolombiano a través del grupo de investigación "Psicología, Educación y Cultura", se propone involucrarse en el estudio de lo psicológico en lo rural proponiendo líneas de investigación acordes a las problemáticas de los territorios.

Finalmente, estadísticas extraídas de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) en su *Análisis Descriptivo de los Programas de Formación en Psicología de Colombia* de 2018 reflejaron que:

Los 138 programas de Psicología se distribuyen a lo largo de 26 departamentos y 49 municipios de Colombia. En Bogotá se encuentran 34 programas (esto es el 24.6%), región donde hay mayor concentración de programas de Psicología. También en Bogotá se encuentra la mayor diversificación de las propuestas dado que 28 IES son las

encargadas de ofertarlos. Seguido por Antioquia, es el departamento con mayor cobertura, cuenta con 26 programas de Psicología (esto es el 19%) distribuidos a lo largo de 16 municipios, los cuales están ofertados por 15 IES. Vale la pena resaltar que gran parte de los programas ofertados en Antioquia (11) se encuentran en la ciudad de Medellín. En el Valle del Cauca y Santander hay 11 programas, en Bolívar hay 6 y en Atlántico 5 programas. En este sentido, 5 ciudades (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Cartagena) concentran el 51% de la oferta de programas. Si bien estas ciudades tienen la mayor población de Colombia y representan el 60% de la población del departamento, son solo el 31% de la población del país (ASCOFAPSI, 2018, p.9).

Lo anterior evidencia la concentración de programas de Psicología en zonas urbanas y en menor proporción en áreas donde, según los estudios citados en párrafos anteriores, se requiere la formación de profesionales para las necesidades experimentadas desde los territorios.

A la luz de estas cifras, se evidencia la necesidad de ofrecer programas en modalidad virtual para las regiones en las cuales la oferta presencial de las IES no es viable. El objetivo es crear escenarios que permitan que los egresados del Programa de Psicología se mantengan en sus regiones y tengan la posibilidad de aportar significativamente a las necesidades locales, resolviendo las dificultades sociales u organizacionales que en este momento vive el país; favoreciendo en doble vía al mejoramiento de empleabilidad de profesionales

en las distintas regiones del país. Según (Santana, 2007):

Al psicólogo organizacional le interesa y le preocupa el ajuste entre el medio, los otros y el individuo mismo. Pone especial énfasis paralelamente, a los procesos organizacionales que intervienen en este sociograma relacional: comunicación, liderazgo, clima y cultura organizacional, porque estos son, sin duda, un síntoma y una manifestación del todo en la organización. La razón de ser del psicólogo del trabajo y de las organizaciones radica en la imperfección misma de las organizaciones (Santana, 2007, p.5)

se resalta la importancia de los procesos cualificados y de calidad en talento humano.

Asimismo, es importante mencionar que:

La Alianza por la Calidad y Pertinencia de la Educación y Formación del Talento Humano, propone la consolidación e implementación del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC) (Figura 3) para orientar la educación y formación a las demandas de cualificación acorde a las expectativas de desarrollo social y productivo del país, facilitando la adecuación entre la oferta y la demanda del mercado de trabajo, promoviendo la educación y formación a lo largo de la vida, y fomentando la movilidad educativa y formativa. Para ello se plantea el desarrollo y definición de los siguientes componentes del SNC (DNP, 2018, p.69).

En este mismo orden, la propuesta distintiva del Programa de Psicología en modalidad virtual se alinea con el Plan de Desarrollo Nacional, en el cual

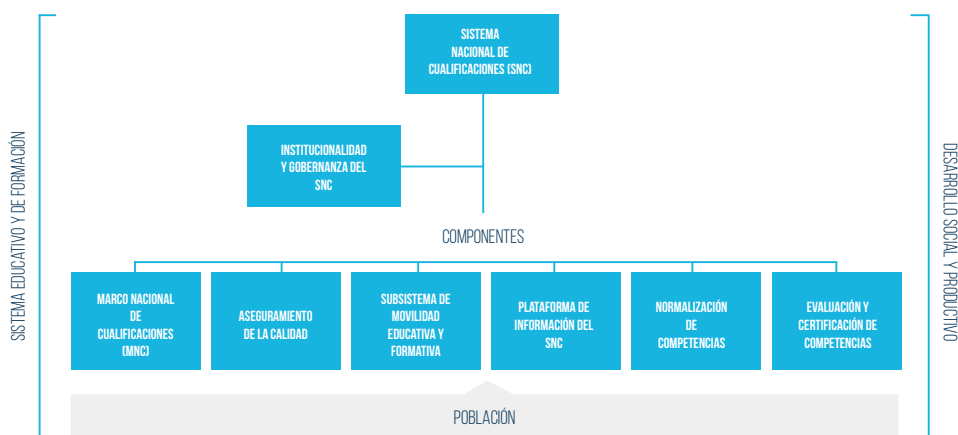


Figura 3. Sistema Nacional de Cualificaciones

| Fuente: Plan de Desarrollo 2018-2020 (DNP, 2018, p.307)

En el PDN, por su parte, se afirma que:

Para organizar, dar coherencia y pertinencia a la oferta educativa y formativa, proporcionando información sobre los perfiles de salida ocupacional para el acceso al mercado laboral en atención a las necesidades sociales, productivas regionales y nacionales, permitiendo el desarrollo de nuevos catálogos de calificaciones en sectores estratégicos para el desarrollo social y productivo del país tales como el de la Economía Naranja, crecimiento verde, y logística y transporte, entre otros. Para lograr lo anterior es necesario dinamizar los espacios de interacción con el sector productivo y demás actores del SNC para la identificación de necesidades para el cierre de brechas de talento humano, así como avanzar en una estrategia que incentive a los oferentes de la educación y formación, para la apropiación del MNC entre otros. Para lograr lo anterior, es necesario dinamizar los espacios de interacción con el sector productivo y demás actores del SNC, e integrar las agendas y actores territoriales, de modo que se identifiquen las necesidades para el cierre de brechas de talento humano según las necesidades regionales y de los sectores económicos (DNP, 2018, p.108).

En este sentido, la Institución se alinea con la visión del Plan de Desarrollo, en la cualificación de psicólogos con rasgos distintivos en el campo organizacional y social basados en su plan estratégico institucional a través del relacionamiento y proyección social y el plan de estudios del programa, fortaleciendo las competencias necesarias

para responder a las necesidades organizacionales actuales de desarrollo laboral, talento humano, cualificación y colocación de talento humano en ciudad y región.

El programa se propone llegar a la región, acortando las brechas que existen de acceso en el sector rural ofreciendo cobertura nacional, calidad y tecnología de punta. Con lo anterior, se busca dar respuestas efectivas a las demandas del mercado laboral de los psicólogos en Colombia.

En cuanto a los lineamientos estratégicos 5, 7 y 18 a los cuales se acoge esta propuesta, pretenden ampliar la cobertura a nivel nacional, garantizar la calidad académica y que la tecnología sea un habilitador de la estrategia de la Institución.

Con esto, la Institución se alinea al Plan de Desarrollo 2018 – 2022: Bases del Plan Sector Educación donde se determinan todos los pasos a seguir para desarrollar el sector educativo de forma sostenible. De esta forma, se fortalecerá la cobertura en educación superior con calidad, permitiendo responder a la necesidad de contar con psicólogos que requieren las regiones para atender los objetivos propuestos a nivel nacional.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DEL PROGRAMA

La Psicología, como programa de formación profesional, tuvo sus inicios en 1862 con el primer curso titulado *La Psicología como ciencia natural* en la Universidad de Leipzig en Alemania. Los autores Marín-Agudelo y Carrasco-Tapias (2012) refieren que:

El primer programa completo de estudios de Psicología también se ofreció en Alemania. Desde entonces, facultades independientes, licenciaturas, doctorados y otros programas de postgrado han aparecido en todos los países, constituyéndose como una de las disciplinas académicas y de investigación más activa y con mayor demanda por parte de los nuevos estudiantes (2012, p.61).

El artículo *La enseñanza de la Psicología en España a la luz de los nuevos planes de estudio* (Blanco y Botella, 1995) refiere que:

En virtud del R.D. de 1984 la Psicología queda dividida en seis campos de conocimiento que sirven para la provisión de plazas docentes y para la adscripción tanto de los profesores como de los contenidos, materias y asignaturas que se imparten. Estas áreas son las siguientes: Metodología de las Ciencias del Comportamiento; Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos; Psicobiología; Psicología Básica; Psicología Evolutiva y de la Educación y Psicología Social (1995, p.1).

A partir de este acuerdo, los planes de estudio tomaron estos referentes para su desarrollo, lo cual sigue teniendo vigencia en la actualidad, para los propósitos curriculares que se adelantaron en el programa de Psicología del Politécnico Granco-lombiano.

Otro momento relevante para considerar en la historia del surgimiento de la Psicología en Colombia es el planteado por Ardila (1998): "Se considera el 20 de noviembre de 1947 fecha de creación del

Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional de Colombia como el comienzo formal de la carrera de psicólogo en el país" (1998, p.2).

Como lo indica Peña (2007), la profesión ha ido en crecimiento y desarrollo a nivel de las instituciones con la creación de las Facultades de Psicología, pioneras en la disciplina, tanto en la Universidad Nacional como en la Universidad Javeriana. Esto junto con la Resolución 3461 del Ministerio de Educación Nacional (2003) [que especifica en su artículo 2 los aspectos curriculares de la formación en la profesión] han sido tomados como fundamento tanto histórico, como legal, disciplinar, curricular y relacionado con las necesidades para la construcción del programa, sus contenidos y su relación con la realidad actual de la nación.

Según COLPSIC (2014):

En la década de los años 60 se ve una psicología en constante crecimiento y desarrollo. Surgen nuevos programas de formación y se consolida el perfil profesional, en campos de acción profesional como la psicología clínica, psicología empresarial y educativa. En la actualidad no se concibe ninguna actividad humana en donde no se considere la variable psicológica dentro de los diferentes procesos (2014, p.33).

En pleno Siglo XXI quedan retos por trabajar. Ardila (2013) menciona los siguientes:

- Mayor énfasis en las ciencias.
- Mayor profesionalización.
- Trabajar en problemas más complejos.

■ Postular microteorías y macroteorías.

Asimismo, a nivel práctico es necesario reconocer y trabajar en pro de la satisfacción de las necesidades del país y las relaciones interdisciplinarias.

Respecto a la internacionalización de la Psicología colombiana, una tarea por hacer consiste en participar más en congresos internacionales, en eventos especializados en las distintas áreas de aplicación y lograr desarrollar más eventos que atraigan a la comunidad internacional. Es decir, "Colocar la Psicología Colombiana en el mapa" (Ardila, 1993).

Asimismo, teniendo en cuenta que la Psicología es una disciplina de carácter multiparadigmático se contemplan los distintos enfoques de la psicología (Caparrós, 1978, Roldán, 2004), a partir de las cuales se construye conocimiento y se generan estrategias de aplicación disciplinar. Esta perspectiva plantea la importancia de reconocer la diversidad de modelos que se integran a la Psicología. Desde el proceso de plantear un nuevo plan curricular, esta propuesta orienta la estructuración curricular del programa de Psicología.

Puche (2003), con el informe sobre el estado del arte de la Psicología en Colombia, evidencia la inclusión en los programas de Psicología, tanto de los enfoques clásicos como el Conductismo, el modelo Psicodinámico y el Cognitismo, así como también observa la presencia de enfoques más recientes tales como el sistémico y el cultural. Así se visibiliza la posibilidad para las propuestas curriculares, de nutrir el bagaje de los estudiantes con contenidos recientes y núcleos temáticos que

amplíen el panorama de la Psicología, tanto como disciplina como profesión.

Aunado a ello, según la Resolución 3461, los programas de Psicología deben integrar a la formación investigativa de sus estudiantes la comprensión de los procesos que permiten la emergencia de conocimiento básico y aplicado, desarrollando en ellos las habilidades necesarias para diseñar y analizar proyectos de investigación, reconociendo su desarrollo en coherencia con las diversas posturas paradigmáticas y metodologías propias de la disciplina.

El Politécnico Grancolombiano siguiendo con lo planteado en la resolución 3461, ofrece al estudiante de Psicología Virtual un plan de estudios interdisciplinar que aporta a su formación profesional a través de varias disciplinas, las cuales serán fundamentales para el desarrollo aplicado del egresado.

Se observa un cambio fundamental y transformador en el cual se cimentan modelos complementarios con la posibilidad de la retroalimentación desde sus disciplinas a través de la investigación. Según Fariñas (1994):

Con siglos de tradición en una población muy numerosa de profesionales y directivos y por ende muy enraizado, por un modelo interdisciplinario que debe ser pacientemente reflexionado, teorizado y construido a partir de las experiencias investigativas, prácticas a fin de lograr un modelo integral que posibilite el desarrollo de la educación (1994, p.3).

En este orden de ideas, París (2006) afirma que:

La interdisciplina enriquece los acercamientos al conocimiento, así como la manera en que se conocen y se resuelven los conflictos. Una disciplina –en este caso la psicología– es sólo un recorte de la realidad para su estudio y aproximación. Y el sujeto actual –el sujeto de la complejidad– es consecuencia de una trama compleja, de un devenir histórico, social, político, atravesado por las coyunturas que construyen particulares formas de subjetividad (2006, p.381).

Junto con la comprensión histórica de la disciplina, desde las reflexiones académicas llevadas a cabo al interior del programa, consideramos relevante mencionar las transformaciones epistemológicas; las cuales permean a su vez los cambios en la gestión curricular propuesta. En ese sentido, vale la pena mencionar que inicialmente se concebía el programa desde uno de los enfoques de la disciplina (Cognitivo), que luego de la reflexión académica al interior del programa fue complementado con los distintos enfoques de la Psicología avalados por la comunidad científica (Conductual, Psicoanalítico, Sistémico, entre otros). De esta manera, se construyó un programa en Psicología General, que posteriormente dio la oportunidad de realizar programas posgraduales de acuerdo con los intereses formativos de sus estudiantes.

Estas reflexiones, han seguido la propuesta de Hernández (2014) quien menciona como la Psicología se definía inicialmente como el estudio del alma, comprendida esta como el principio motor del accionar humano. Posteriormente, al

evidenciar la imposibilidad de estudiar el alma desde los referentes científicos propios de la academia, se definió como el estudio de la mente; la cual, de acuerdo con las miradas epistemológicas propias de cada época histórica, fue comprendida de manera distinta por el gremio de psicólogos y terminó definiéndose como la ciencia que estudia la conducta. La anterior definición si bien responde a una de las escuelas propias de la disciplina, tampoco responde a todos los estudios avalados por la comunidad científica en relación con el estudio de la Psicología.

El autor, también menciona que el otro camino, denominado paradigmático, define la disciplina de acuerdo con una epistemología, paradigma, metodología y praxis particular desde la cual se desempeña la profesión. El alcance de cada perspectiva depende de cada enfoque, los más reconocidos son: Cognitivo, Conductual (comportamental), Humanista, Psicoanalítico y Sistémico. Desde esta perspectiva, la Psicología es un saber acerca del comportamiento humano y su verificación se da de acuerdo con el paradigma al cual se adhiera cada comunidad científica de la disciplina. En ese sentido, reconocerlos de manera holística permite asir la disciplina y sus posibilidades con mayor alcance y coherencia en la aplicación de los distintos campos de acción posibles.

METODOLOGÍA

Para el capítulo de resultados de investigación, se utilizó la metodología de estado del arte. Dicha metodología nos permite conocer el estado actual de los procesos curriculares en programas de Psicología, acercarnos a las comprensiones y metodologías utilizadas por otros autores para resolver problemas similares al que nos ocupa. Lo

anterior reconociendo que no es posible generalizar los resultados, pues cada programa tiene sus particularidades y, en ese sentido, cada investigación también las tendrá, permitiéndonos crear nuestra propuesta curricular de acuerdo con el contexto universitario que nos ocupa [Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015].

Los documentos que se revisaron desde una postura hermenéutica-interpretativa fueron documentos gubernamentales, documentos institucionales e información de las páginas web de las Universidades Nacionales e Internacionales que tienen programas activos con naturaleza similar al ofrecido en el Politécnico Grancolombiano.

RESULTADOS

Como resultado del análisis expuesto, se crearon los rasgos distintivos del programa. Se definieron los enfoques que tomarán relevancia en la formación de los estudiantes, perfiles de ingreso, egreso y ocupacional de los estudiantes de Psicología modalidad virtual, para el Politécnico Grancolombiano, y el correspondiente plan de estudios que permita su formación integral de acuerdo con los perfiles mencionados.

RASGOS DISTINTIVOS DEL PROGRAMA

El programa de Psicología modalidad virtual del Politécnico Grancolombiano refleja la apuesta que tiene la Institución por responder a las necesidades de una educación descentralizada, que pueda llegar a todas las regiones de Colombia. La Institución promueve en todos sus programas una formación integral, buscando brindar experiencias que permitan al estudiante desarrollar las competencias genéricas e impactando los perfiles

formativos. Por esta razón y de acuerdo con la información expuesta sobre los programas de Psicología a nivel nacional e internacional, las políticas institucionales y las necesidades del país, los rasgos distintivos del programa que se ofertará en el Politécnico Grancolombiano y que podrán desarrollarse a través de la gestión curricular son los siguientes:

Interdisciplinaridad: el Politécnico Grancolombiano, desde su mirada interdisciplinar, crea programas que construyen conocimientos entre diversas disciplinas. En ese sentido, organiza sus planes de estudio en bloques [Institución, Facultad, Programa y Electivas] creando el escenario propicio para ejecutar su propuesta epistemológica. En ese sentido, el programa de Psicología modalidad virtual contará con una mirada interdisciplinar, siendo permeado con disciplinas asociadas al área de ciencias sociales de la Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad, que permitan resolver problemas en los distintos campos de acción desde una perspectiva interdisciplinar.

Impacto regional: el Politécnico Grancolombiano, como política institucional, tiene un gran compromiso en la creación de ofertas de programas ampliando el alcance regional. En este orden de ideas, el programa de Psicología virtual responde a las necesidades del Plan Nacional de Desarrollo con una propuesta curricular que permite al graduado, realizar lecturas de contexto para comprender al ser humano al interior de los distintos contextos en los que desarrolla la profesión.

Perspectiva organizacional: a través del plan estudios será visible un rasgo distintivo en el campo

aplicado Organizacional, logrando generar un enfoque crítico que permita entender los procesos psicológicos humanos al interior de las organizaciones; entendidas estas como agrupaciones de dos o más sujetos con un objetivo común y en los diferentes campos aplicados.

REFLEXIONES DIFERENCIALES DEL PROGRAMA

El programa de Psicología en modalidad virtual fue creado en el año 2019. Ofrece una formación integral que se caracteriza por la formación de profesionales en Psicología, con pensamiento crítico, que han desarrollado competencias básicas en investigación formativa. Dicha formación les da a quienes egresan la posibilidad de generar soluciones desde una perspectiva de emprendimiento asociada a la innovación, con una mirada interdisciplinar y diferenciales disciplinares pensados para impactar las regiones. Todo lo anterior desde una perspectiva organizacional que, siendo articulada, aporta a la solución de los problemas con los que se deben enfrentar en sus escenarios laborales.

Respecto al rasgo diferencial de formación curricular en el campo organizacional y su relación con los otros componentes diferenciales de interdisciplinariedad, emprendimiento e impacto regional (incluyendo el campo aplicado de la Psicología Social), los vínculos que se evidencian en la malla curricular y rutas formativas son los siguientes:

1. En los contenidos curriculares, en lo referente a las bases socioculturales del comportamiento que contempla los módulos "Introducción a la epistemología de las ciencias sociales" y "Lenguaje y pensamiento". Estos módulos parten de una visión

crítica y el análisis del comportamiento grupal a partir de lo teórico y cultural; para llegar al objetivo de comprender la manera en que se constituye el comportamiento individual en concordancia con su entorno. Como objetivo final, se propone el desarrollar entendimientos y explicaciones que den cuenta desde el análisis descriptivo a lo crítico.

2. En el rasgo diferencial organizacional de la formación de estudiantes, se observan en la malla curricular los módulos diseñados para garantizar las competencias propuestas: "Gestión del Talento Humano (electiva para otros programas)", "Derecho laboral individual y Seguridad Social", "Comportamiento Organizacional", "Derecho laboral colectivo y Talento Humano", y "Psicología Organizacional". Estos módulos en conjunto brindan la formación desde lo disciplinar e interdisciplinar para generar profesionales que conozcan el campo aplicado desde lo básico y su relación con la realidad, que además se puede profundizar en la elección de práctica organizacional en los módulos de práctica multi-área.

3. El rasgo diferencial regional, con impacto social, se evidencia en los módulos de la malla curricular "Habilidades de negociación y manejo de conflictos (interdisciplinar ser un módulo de facultad)", "Proyectos de impacto social", "Psicología social", "Gestión social de proyectos (módulo interdisciplinar de la facultad)" y "Contexto local, desafíos y acciones". En estos módulos se forma el componente de entendimiento crítico del contexto específico del fenómeno específico, así como su abordaje desde el entendimiento cultural y comunitario.

4. En los módulos con estrategia pedagógica por proyecto "Gestión Social de Proyectos", "Métodos Cuantitativos en Ciencias Sociales", "Métodos Cualitativos en Ciencias sociales", y "Gestión Social de Proyectos" se generan espacios de construcción de conocimiento incluyendo formación de competencias de investigación. Al ser módulos de facultad se construye la interdisciplinariedad al compartir los módulos con otros programas de la facultad integrando análisis por proyectos centrados en los contextos reales de cada programa que ofrece el módulo.

5. En los módulos de prácticas II y III los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en el campo aplicado, con tutoría, desde los campos aplicados de la profesión. En el caso en que los estudiantes escojan práctica en campo aplicado organizacional, deberán presentar estrategias de intervención a los problemas de la organización teniendo en cuenta los puntos anteriores como referentes, y generando un desarrollo crítico orientado a resolver el problema específico, generando innovación tanto en procesos como evidencias. También se requiere que la solución esté integrada en el ambiente junto con sus actores institucionales evidenciando interdisciplinariedad.

6. En el módulo "Opción de grado por trabajo de grado" los estudiantes se ajustan a las líneas y temas de investigación, para plantear su trabajo de grado. Estos trabajos están orientados a la generación de nuevo conocimiento y deben presentar productos alineados con el "Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación".

7. Dentro del plan de estudios del programa de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se tiene contemplado la participación en módulos electivos. Estos funcionan como espacios de interlocución y construcción del conocimiento con estudiantes de otros programas de diferentes escuelas y facultades; evidenciando el desarrollo y fortalecimiento de competencias y conocimientos para el trabajo interdisciplinar. Si bien tiene como propósito ampliar la gama de posibilidades para complementar el perfil de acuerdo con los intereses de los estudiantes, también puede proporcionar encuentros interdisciplinarios con programas como Administración de Empresas o Contaduría que posibiliten fortalecer las competencias desde la perspectiva organizacional.

Además, se plantean discusiones con el fin de construir el perfil educativo y del egresado, teniendo como referente aportes como el de Parisí (2006) quien afirma que la interdisciplina enriquece los acercamientos al conocimiento, así como la manera en que se conocen y se resuelven los conflictos. Una disciplina –en este caso, la Psicología– es solo un recorte de la realidad para su estudio y aproximación. Y el sujeto actual –el sujeto de la complejidad– es consecuencia de una trama compleja, de un devenir histórico, social, político, atravesado por las coyunturas que construyen particulares formas de subjetividad. De esta manera, también se encuentra referente desde lo académico donde se promueve la generación de conocimiento en concordancia con la revolución científica descrita por Kuhn (citado por Sawyer, 2006), especificando la necesidad del cambio de paradigma desde la inconmensurabilidad, siempre y cuando sea pertinente por las

características específicas del fenómeno objeto de estudio.

Así es como el Politécnico Grancolombiano forma psicólogos con los rasgos diferenciales que pueden desempeñarse en ámbitos organizacionales con un enfoque social-humano. Nuestros egresados de Psicología están capacitados para proponer un ambiente laboral humanizado que busca fortalecer el sentido de pertenencia a partir de estrategias como el reconocimiento de logros, el fomento de la autonomía del trabajador, el manejo adecuado de los conflictos laborales, la retroalimentación constructiva de parte de los líderes, la evaluación dialogal, las técnicas de flexibilización laboral como horarios diferenciales y teletrabajo, el establecimiento del salario extraeconómico motivacional; estos procesos armónicos facilitan el afianzamiento de la estabilidad y la satisfacción laboral para los trabajadores, y el logro de los objetivos institucionales para la organización.

En conclusión, la malla curricular se plantea como un mapa que incluye varias rutas desde las cuales se forma integralmente a los estudiantes, enfocándose en los rasgos diferenciales de emprendimiento, interdisciplinaridad, impacto regional, y evidentemente la perspectiva organizacional; con el fin de generar competencias para la solución de problemas reales, situados desde la innovación, y con miras a promover la disciplina en las distintas regiones del país.

POSTURA DEL PROGRAMA DESDE LOS ENFOQUES DE LA PSICOLOGÍA

La Psicología es una disciplina que contempla los distintos enfoques de la Psicología [Caparros,

1978; Roldán, 2004], a partir de los cuales se construye conocimiento y se generan estrategias de aplicación disciplinar. Esta perspectiva plantea la importancia de reconocer la diversidad de modelos que se integran a la Psicología. Desde el proceso de plantear un nuevo plan curricular, esta propuesta orienta la estructuración curricular del programa de Psicología.

Junto con la comprensión histórica de la disciplina, desde las reflexiones académicas llevadas a cabo al interior del programa, consideramos relevante mencionar las transformaciones epistemológicas las cuales permean, a su vez, los cambios en la gestión curricular propuesta. En ese sentido vale la pena mencionar que inicialmente se concebía el programa desde uno de los enfoques de la disciplina [Cognitivo], y luego de la reflexión académica al interior del programa, fue complementado con los distintos enfoques de la Psicología avalados por la comunidad científica [Comportamental, Cognitivo y Sistémico]. Esto permitió construir un programa en Psicología general, que posteriormente da la oportunidad de realizar programas posgraduales de acuerdo con los intereses formativos de sus estudiantes.

Estas reflexiones, han seguido la propuesta de Hernández [2014] en su artículo *Problemas epistemológicos del concepto y definición de la Psicología*. En dicho artículo se describe cómo la Psicología se definía inicialmente como el estudio del alma, comprendida como el principio motor del accionar humano. Posteriormente, al evidenciar la imposibilidad de estudiar el alma desde los referentes científicos propios de la Academia, se definió como el estudio de la mente. La mente, de acuerdo con las miradas epistemológicas propias

de cada época histórica, fue comprendida de manera distinta por el gremio y terminó definiéndose como la ciencia que estudia la conducta. La anterior definición, si bien responde a una de las escuelas propias de la disciplina, tampoco abarca todos los estudios avalados por la comunidad científica en relación con el estudio de la Psicología.

El autor menciona también que el otro camino, denominado paradigmático, define la disciplina de acuerdo con una epistemología, paradigma, metodología y praxis particular, desde la cual se desempeña la profesión. El alcance de cada perspectiva depende de cada enfoque. Los más reconocidos a enunciar son: Cognitivo, Conductual (comportamental), Humanista, Psicoanalítico y Sistémico. Desde esta perspectiva, la Psicología es un saber acerca del comportamiento humano y su verificación se da de acuerdo con el paradigma al cual se adhiera cada comunidad científica de la disciplina. En ese sentido, reconocer de manera holística dichos paradigmas, permite asir la disciplina y sus posibilidades con mayor alcance y coherencia en la aplicación de los distintos campos de acción posibles.

PERFIL DE INGRESO

El programa de Psicología estará dirigido a personas con interés en la formación en Ciencias Sociales y Humanas, desde el ámbito rural y urbano, con interés en las áreas de lectura crítica, biología, historia, ciencias sociales y filosofía; relacionadas con la comunicación, la escucha y liderazgo.

Con el fin de dar cumplimiento al perfil expuesto, se realizará a los aspirantes una prueba de caracterización que permita dar cuenta de competencias básicas para el ingreso a la educación superior.

PERFIL DE EGRESO

El psicólogo grancolombiano es un profesional capaz de valorar, explicar, describir e intervenir sobre los procesos psicológicos del ser humano, aplicando sus conocimientos en el campo clínico, educativo, social y organizacional. Asimismo, cuenta con una formación que le permite un desarrollo integral, ético, con responsabilidad social y con capacidad de realizar lecturas de contexto para comprender al ser humano al interior de los distintos contextos en los que desarrolla la profesión; así como entender los procesos psicológicos humanos al interior de las organizaciones.

PERFIL OCUPACIONAL

Las oportunidades de desempeño laboral del Psicólogo son muy amplias, pudiendo acceder a diferentes posiciones públicas y privadas, en organizaciones nacionales e internacionales. Específicamente, la persona graduada de este programa de pregrado puede desempeñarse en áreas tales como:

- Profesional del área de talento humano, con conocimientos asociados a cada uno de los procesos organizacionales tales como: gestión del clima laboral, bienestar, selección de personal, desarrollo organizacional y gestión del desempeño. Asociados a cargos como profesional, coordinador o director de talento humano.

- Dirigir, coordinar o intervenir en el análisis de las problemáticas psicosociales, con habilidades para aplicar en contextos regionales los conocimientos y experiencias adquiridos durante su formación profesional; que le permitan atender las necesidades locales.
- Desempeñarse como psicólogo educativo en diferentes instituciones públicas y privadas, aplicando sus conocimientos en psicología evolutiva, neuropsicología, aprendizaje y cognición; en beneficio de la niñez y la juventud en el contexto nacional.
- Desarrollar desde una mirada crítica, contextualizada y con perspectiva biopsicosociocultural, programas de prevención de la enfermedad mental y promoción de la salud mental; que propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en diferentes escenarios y perspectivas funcionales.

Continuando con los aspectos enunciados en la revisión curricular realizada al interior del programa, también se reflexionó en torno a la coherencia con la misión institucional, la facultad y los objetivos del programa; llegando a las siguientes comprensiones:

El programa de Psicología se encuentra totalmente alineado con el PEI ya que rescata la formación integral para el desarrollo de conocimiento que favorezca la atención oportuna, efectiva e innovadora de la disciplina.

Igualmente, se centra en formar en los distintos enfoques psicológicos, en el uso de diversos métodos en la producción de conocimiento, así como en la inclusión de conocimiento y desarrollo

de nuevo conocimiento sobre diversos grupos culturales. Lo anterior debido a que el programa propende por la utilización adecuada de la tecnología y la ciencia, bajo los estándares del *Código deontológico y de bioética* de la profesión (Congreso de Colombia, 2006), para que no solo se actúe en beneficio de las personas y las comunidades, sino que además actúe en la evitación activa del daño.

Asimismo, se toma como claro referente la misión de la Institución de:

Contribuir a la inclusión social y al desarrollo de la nación, principalmente a través de la oferta de programas en toda la cadena de formación que se distinguen por su calidad y pertinencia; promoviendo complementariamente el desarrollo de proyectos de extensión y de investigación aplicada fundamentados en los valores institucionales y soportados en el uso de las TIC con el firme propósito de buscar la excelencia académica (IUPG, 2021).

En vía coherente con la apuesta institucional, el programa de Psicología brinda un plan de estudios centrado curricularmente en fortalecer las áreas aplicadas de la profesión. Para lograrlo, se parte de un proceso de formación que contempla desde los fundamentos epistemológicos de la Psicología hasta los procesos complejos del comportamiento humano en los distintos campos de acción propios de la disciplina. De modo paralelo, se propende por la formación desde la creatividad, el liderazgo, el abordaje crítico y propositivo de los fenómenos actuales y el aporte de soluciones desde su

desempeño profesional, avanzando hacia la formación integral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con lo expuesto por Chen-Quesada y Salas-Soto [2019]:

La sociedad es dinámica, cambiante y activa, lo cual desafía a la educación superior (ES), a pensar y repensar las formas en que se asume la formación de los futuros profesionales... en ese sentido, los procesos de ES deben estar en permanente revisión para incorporar las nuevas tendencias que respondan de manera efectiva a necesidades sociales... se define el currículo universitario como la concreción de los planes de estudio [2019, p.4].

La propuesta presentada en este capítulo permite coincidir con las autoras, en tanto que es la reflexión curricular el elemento articulador de los procesos formativos, que lleva el propósito de incorporar las tendencias respondiendo desde la formación disciplinar e interdisciplinar, a responder a las necesidades sociales vigentes. Desde allí se comprende que es un proceso a su vez dinámico y de permanente cambio al igual que una autoevaluación, de acuerdo con el momento que se esté presentando en un contexto particular.

Por otro lado, dentro de las reflexiones que emergieron durante el desarrollo de la propuesta curricular, surgió la interpretación respecto al párrafo 1 del artículo 1 de la Ley 1090:

Por lo anterior y teniendo en cuenta: la definición de salud por parte de OMS, en la que se subraya la naturaleza biopsicosocial del individuo, que el bienestar y la prevención son parte esencial del sistema de valores que conduce a la sanidad física y mental, que la Psicología estudia el comportamiento en general de la persona sana o enferma. Se concluye que, independientemente del área en que se desempeña en el ejercicio tanto público como privado, pertenece privilegiadamente al ámbito de la salud, motivo por el cual se considera al psicólogo también como un profesional de la salud (Congreso de Colombia, 2006).

Si bien, de acuerdo con las distintas formas de comprender la Psicología, estamos en permanente articulación con las áreas de ciencias sociales y de la salud, el programa de Psicología de la Institución decidió desarrollar en su propuesta curricular la formación en Psicología Clínica. Dicha formación se imparte desde el área de la salud, desde el desarrollo de módulos teóricos y teórico-prácticos, incluyendo una práctica obligatoria en Psicología Clínica. También están presentes en la propuesta de currículo los diferenciales en torno a la Psicología Organizacional y Social, los cuales permiten dar cuenta del área social que también permea la disciplina y la profesión ejercida en Colombia. Con ese objetivo se crearon módulos teóricos y teórico-prácticos que permitan la formación en estas áreas del conocimiento y dos prácticas denominadas multitareas, para que los estudiantes tengan la posibilidad de afianzar sus conocimientos en los campos aplicados de la Psicología que sean de su interés.

Al ser una propuesta curricular, estará en constante cambio y autoevaluación. No obstante,

consideramos que responde a las tendencias actuales en formación tanto a nivel nacional, como internacional; y a su vez, a las necesidades del contexto social, económico y político actual del país.

REFERENCIAS

Ardila, R. (1976). Necesidades de psicólogos para Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(1), 135-138.

Ardila, R. (1998). Orígenes de la psicología profesional en Colombia: la significación histórica del 20 de noviembre de 1947. *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 227-231.

Ardila, R. (2013). *¿Qué significa ser psicólogo en Colombia en el Siglo XXI?* [Video en línea]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=8-sautqLUts&ab_channel=Rector%C3%A1DaUNIMINUTOBogotá%20Virtualmente

Ardila, R. (2019). Las Ideas Psicológicas en Colombia. *Revista de Estudios Sociales* [En línea]. Recuperado de <http://journals.openedition.org/revestudsoc/30669>

ASCOFAPSI. (2018). *Análisis Descriptivo de los Programas de Formación en Psicología de Colombia*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323392092_Análisis_descriptivo_de_los_programas_de_formacion_en_psicologia_de_Colombia

Bell, V., Méndez, F., Martínez, C., Palma, P. P. y Bosch, M. (2012). Characteristics of the Colombian armed conflict and the mental health of civilians living in active conflict zones. *Conflict and health*, 6(1), 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/1752-1505-6-10>

Blanco, A y Botella, J. (1995). La enseñanza de la psicología en España a la luz de los nuevos planes de estudio. *Papeles del Psicólogo*, 62, 29-47. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=672>

Caparrós, A. (1978). La psicología, ciencia multiparadigmática. *Anuario de Psicología*, 19, 80-109.

Chen-Quesada, E. y Salas-Soto, S. (2019). Curricular References for Decision-Making in Higher Education Study Plans. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-31. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.7>

Colegio Colombiano de Psicología. (2012). *Condiciones Sociodemográficas, educativas, laborales y salariales del psicólogo colombiano*. Recuperado de <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/condicionespsicologocolombiano.pdf>

Colegio Colombiano de Psicología. (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Colegio Colombiano de Psicología. (2017). *Psicología y ruralidad*. Recuperado de <http://www.colpsic.org.co/sala-de-prensa/noticias/psicologia-y-ruralidad/1304/1>

Congreso de Colombia. (6 de septiembre de 2006). *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. [Ley 1090 de 2006]. Recuperado de https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Investigacion/Docs_Comite_Etica/Ley_1090_2006_-_Psicologia_unisabana.pdf

Departamento Nacional de Planeación. [2018]. *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

Fariñas, G. [1994]. La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación. *Revista Cubana de Psicología*, 11(1), 3-6.

Gómez, M., Galeano, C y Jaramillo, D.A. [2015]. El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423-442

Hernández, M. [2014]. Problemas epistemológicos del concepto y definición de la psicología. *Estudios de Psicología*, 12, 96-105.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. [Junio de 2015]. *Reglamento académico y disciplinario*. Recuperado de <https://www.poli.edu.co/sites/default/files/reglamentoacademico.pdf>

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. [Agosto de 2018]. *Documento estrategia institucional*. Recuperado de <https://comunicaciones.poligran.edu.co/web/documento-estrategia-institucional-del2018102.pdf>

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. [2021]. *Quiénes Somos*. Recuperado de <https://www.poli.edu.co/content/quienes-somos>

Londoño, A., Romero, P. y Casas, G. [2012]. The association between armed conflict, violence and mental health: a cross sectional study comparing two populations in Cundinamarca department, Colombia. *Confl. Health*, 6, 12. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/1752-1505-6-12>

Marín-Agudelo, H. A., y Carrasco-Tapias, N. [2012]. Análisis comparativo de

la pertinencia del programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia a la luz del contexto nacional e internacional de los programas de psicología. *Pensando Psicología*, 8(14), 59-81. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/325>

Ministerio de Educación Nacional. [30 de diciembre de 2003]. *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología*. [Resolución 3461 de 2003]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [2009]. *Propuesta de política pública para la educación a distancia en modalidad virtual*. Documento de trabajo. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-211541_propuestapolpubeducacionvirtual_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [Julio de 2019]. SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Recuperado de <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>

Organización Mundial de la Salud. [2013]. *Plan de acción de salud mental 2013-2020*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf

París, E. [2006]. Psicología, interdisciplina y comunidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 373-384. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211212>

Peña, T. [2007]. *La Psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión*. Colciencias. Tomo IX.

Peimbert, C., García, A. y Albarrán, R. (2009). Modelo de Competencias para la formación en investigación educativa en la Maestría en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México. En Ponencia presentada en *el X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Vol. 21). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1268-F.pdf>

Rodríguez de Bernal, M. C. y Rubiano, N. (2016). Salud Mental y atención primaria en salud: una necesidad apremiante para el caso colombiano. *Mental Health and Primary Healthcare: A Pressing Need for the Colombian Case*. Colegio Colombiano de Psicólogos.

Roldán, M. C. (2004). El estatus multiparadigmático de la psicología. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 65-85.

Rivera, M., Arango, L., Torres, C., Salgado, R., García, F. y Caña, L. (2009). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Trillas.

Puche, R. (2003). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la psicología académica en Colombia. Memorias del proyecto ECAES de Psicología*. Recuperado de https://www.infopsicologica.com/documentos/2007/arc_3540.pdf

Santana, S. (2007). Psicología del trabajo y de las organizaciones: estado del arte, retos y desafíos en América Latina. *Revista Perspectivas en Psicología*, 10, 25-38. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Soraya-Santana-Cardenas/publication/309417860_Psicologia_del_trabajo_y_de_las_organizaciones_estado_del_arte_retos_y_desafios_en_America_Latina/links/580f93c408aee15d49120f28/Psicologia-del-trabajo-y-de-las-organizaciones-estado-del-arte-retos-y-desafios-en-America-Latina.pdf

Sawyer, R. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.

Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. Perfiles educativos, 39(158), 206-224. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400206

CAPÍTULO V - COMPETENCIAS DIGITALES E INFORMACIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MODALIDAD VIRTUAL

Julián Andrés Martínez Rincón | Cristian Iván Giraldo León
Juanita Del Pilar Bejarano Celis

INTRODUCCIÓN

Nigel Barley, etnólogo británico, mencionó alguna vez que "la verdadera llave del futuro" radica en la no existencia de "conceptos fundamentales como *cultura*" (Citado por Jociles, 1997, p.104). De acuerdo con esta postura un tanto utópica, es posible replantear todo el acceso y la manifestación de "aquello" que se representa en las diversas formas de ver, sentir y pensar el mundo. A partir de este punto, la tecnología toma un papel preponderante en la construcción de nuevas sociedades, en donde se replantee el orden establecido. Cuando autores como Derrida (1977), Chul Han (2018), Agamben (2011), entre otros, proponen la deconstrucción de las formas actuales de aprehensión del mundo y se instaure un nuevo código que contemple la presencia del mundo virtual, sugiere la ampliación de un concepto social más acorde a las necesidades emergentes y menos anacrónico y resistente al cambio.

Aquí resulta pertinente revisar el *modus vivendi* global y establecer patrones de asociación entre lo digital y lo tradicional. La globalización (devastadora para algunos, ineludible para otros) ha sido la apertura del mundo y sus fronteras como dispositivo.

Es claro para el patrón social que el miedo primigenio del ser humano es lo desconocido. Siguiendo esta línea, la apertura del globo supone un sentimiento

de vacío muy cercano al desconocimiento de las posibilidades que brinda el conocimiento del otro. La alteridad como principio filosófico, conlleva la necesidad de conocer al otro para conocerme y, en esa medida, establecer redes de convivencia y comunión. La tecnología permite, en mayor medida, el acercamiento a esa ruptura de la intimidad que caracteriza la vida privada. Para algunos teóricos de la vida en sociedad, esto es un patrón peyorativo en la dinámica social. Sin embargo, es innegable la irrupción de la virtualidad en la actualidad. Lo anterior conlleva a cambios sustanciales en los bastiones de conformación de una estructura, entre ellos, la educación. Es de suponer que los esfuerzos por preparar las nuevas generaciones dentro de esta dinámica emergente contemplan la tecnología y sus posibilidades como nuevo agente transformador, para lo cual, resulta necesario un acompañamiento eficaz. San Buenaventura lo mencionaba ya en una de sus encíclicas: "El acceso al conocimiento no es el conocimiento". No basta solo con demostrar que el conocimiento está al alcance de la mano, es necesaria una guía y una formación pertinente para hacerlo propio.

En el ejercicio de la docencia se observa claramente cómo la formación académica inició un cambio trascendental años atrás, por medio de la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación, como eje para dinamizar la inclusión educativa. Ahora bien, los procesos de globalización han establecido sugerentes derroteros

de adecuación académica que, de la mano de la efectiva actualización tecnológica en recursos y plataformas, permiten tanto al estudiante como al docente un trabajo de actualización en sus competencias y habilidades; para así alcanzar niveles de desarrollo académico en lo cualitativo y lo cuantitativo.

Lo mencionado permite preguntar: *¿Cuáles son las competencias digitales e informacionales requeridas por los estudiantes de educación superior, en la modalidad virtual, para lograr un aprendizaje autónomo más efectivo?* A continuación, se establece una mirada desde los contextos generales, que hasta el momento han analizado las diversas competencias digitales e informacionales. Un primer estadio pretende conocer la relación que se tiene con las TIC. Luego, se ahonda en la participación del docente y, por último, se determina la participación del estudiante para finalizar de manera efectiva con sus estudios superiores.

La multiculturalidad, entendida como la existencia y comunión de diversas formas de ver, sentir y pensar el mundo, plantea el escenario ideal para la motivación. Esta última faculta el estudio exploratorio sobre las necesidades de las instituciones de educación superior por reconstruir sus espacios de formación y, de esta manera, garantizar el nivel; además de acondicionar el rol del docente en la construcción y adecuación de un aprendizaje eficiente para el estudiante, mediante las competencias digitales e informacionales. Teniendo en cuenta la postura de Cortés (2016), en la que se expresa la relevancia que tiene en los procesos de globalización, identificar la práctica de entornos más competitivos donde las tecnologías de la información y comunicación también han marcado

la diferencia en materia educativa donde la virtualización como estrategia de inclusión, propende por ampliar la cobertura y oportunidades de desarrollo de la población en general (Cortés, 2016, p.54). De esta manera, teniendo en cuenta las necesidades del medio, resulta menester explorar en el plano nacional e internacional qué estudios se han realizado que permitan reconocer estructuras, métodos de trabajo y, sobre todo, procesos de análisis en los que se ha generado un impacto en la comunidad.

La importancia que ha cobrado el ingreso de las TIC en los procesos de transformación social, sobre todo en el sistema educativo, ha hecho necesario deconstruir y considerar cambios a nivel de gestión académica, con miras a la revolución de la investigación y la nueva pedagogía. Esto conlleva a una exploración efectiva de herramientas como una mejora continua y, de esta manera, fortalecer las oportunidades de las instituciones educativas en la ampliación de su cobertura académica. Lo anterior permite al estudiante un nivel de formación al alcance de todos (López y cols., 2019, p.45).

Al identificar cómo la innovación logra llevar al contexto educativo la reformulación y a las nuevas perspectivas, las TIC se convirtieron en una oportunidad para hacer de la educación un espacio multicultural. Un espacio que, desde la posición de Aguir y cols. (2019), se expresa como parte fundamental de la universidad el pensar en la apertura económica y social. Ello con el fin de ampliar el nivel de calidad en la formación del futuro profesional. Es el momento de aprovechar los cambios y las ventajas en las diferentes necesidades educativas y reconstruir espacios virtuales

con mayor acceso a la formación académica [Ossa y cols., 2011].

Las TIC suponen una herramienta eficaz y pertinente para lograr una educación personalizada. Sin embargo, resulta necesario acompañarse con una metodología ideal para lograr de manera adecuada los objetivos esperados, ya que por sí solos no es tan fácil cumplir con ellos [Fernández, 2019]. En este aspecto, para poder aportar al proceso de aprendizaje del estudiante, es fundamental que las instituciones integren en el plan curricular las competencias digitales asociadas a una cultura de uso y manejo de las TIC. El reto del educador es prepararse para los nuevos tiempos. De esta manera, al comprender los procesos de innovación y al contar con las habilidades y destrezas necesarias para ser más competente desde el conocimiento, junto con la aptitud para ejecutar dicho conocimiento [Ñanez y cols., 2019], el rol del docente se convierte en una línea directa de incidencia en los procesos de formación.

Mediante el análisis de la educación virtual como estrategia de inclusión educativa, en la que se logra establecer un claro panorama sobre las oportunidades en materia de costo, acceso y contenidos que ofrecen las instituciones [Durán, 2015], se puede observar que ofrece una oportunidad para alcanzar el nivel de formación necesario para enfrentar la vida laboral. Esta modalidad requiere de un nivel alto de compromiso y autonomía por parte del estudiante para organizar su tiempo, realizar consultas de información y emplear técnicas de estudio de las TIC para llevar a cabo este proceso. El uso de la competencia virtual busca mantener el interés de la comunidad científica y académica para alcanzar un equilibrio entre el

plan curricular, las competencias y los espacios necesarios para integrar las TIC como mecanismo para hacer más competitivo el medio [Merchán y cols., 2013]. En ese sentido, la modalidad virtual ha cobrado gran relevancia en la sociedad, porque es un proceso en el cual las partes se integran de manera activa y comparten contenidos; por medio de recursos tanto sincrónicos como asincrónicos, para lograr el nivel de comprensión y aprendizaje.

Autores como Alonso [2014], Rodríguez y cols. [2019] y Terreni y cols. [2019] identifican cómo las necesidades del medio actual han obligado directamente a las instituciones y organizaciones a integrar las TIC como una estrategia directa de conocimiento. Aquí se explora, por un lado, la necesidad de la formación en los recursos electrónicos; y por otro, la exploración de unas habilidades para desarrollar las actividades, con el objetivo de convertir el proceso de formación educativa y profesional que trasciende la frontera de lo presencial. Silvio [2000] señala que la evolución de la educación a través de los medios virtuales no puede estar aislada de la pedagogía y de la competencia tanto individual como colectiva; que admita un manejo asertivo de los recursos y logre superar la brecha de la distancia o, en tal caso, permita la creación de contenidos que tiene por finalidad lograr la transmitir conocimientos.

Desde la posición de Alonso [2014], la proyección de la educación se enfoca en la construcción de competencias genéricas; donde pensar en el recurso físico, tecnológico y humano se convierte en el reto de las competencias informacionales y digitales del presente. Entonces, al comprender la relación que se crea entre el conocimiento y la forma cómo se transmite, se hace eficientes

el desarrollo de la pedagogía, la comprensión de los recursos físicos, tecnológicos y humanos; para favorecer la generación de competencias en el manejo de un pensamiento que, junto con la tecnología digital, lleve al fortalecimiento de la investigación y de la exploración de la realidad con la integración de las TIC (Vargas, 2019).

Con lo anterior, es claro mencionar que las instituciones han tenido que visualizar un cambio significativo a partir de los elementos digitales, lo que deriva en una oportunidad de análisis. Aspectos como el cambio de los encuentros presenciales hacia los virtuales trae consigo necesidades inmediatas que van asociadas a la experiencia de diferentes habilidades que desencadenan en competencias para alcanzar el aprendizaje. Los procesos que direccionan la participación de los esquemas van desde la capacidad para desarrollar actividades, seguimiento de reglas, comportamientos asertivos, además de las *netiquetas* (Román y Román, 2019). De igual manera, el reto de la institución también debe estar asociado a la competencia del docente que enmarca la participación de formar al estudiante en la comprensión de modelos lógicamente comprensibles para dimensionar la gestión del aprendizaje.

De lo anterior se da paso a la construcción de la relación entre la educación, las TIC y el proceso de las competencias digitales e informacionales. Teniendo en cuenta lo dicho por Pech-Campos y cols. (2015) en su conferencia de prensa sobre la competencia digital e informacional, se evidencia que en el contexto español estas competencias se enfocan en generar en los docentes la destreza para impartir los conocimientos; si bien resulta necesario que también los estudiantes alcancen

las habilidades necesarias para realizar un trabajo virtual. De ahí, es fundamental dinamizar los espacios para potencializar en el estudiante la comprensión de las funciones cognitivas como parte importante para visualizar una pedagogía del aprendizaje. Por tanto, se puede considerar que en materia de aprendizaje, dichas funciones siempre están presentes; y es ahí donde el estudiante aprende a desarrollar una percepción, un análisis crítico, a socializar, a expresar opiniones y a dinamizar el proceso de aprendizaje (Canseco y cols., 2017).

Un imperativo actual es la exploración de nuevas formas de ser más competitivo en el marco de la educación, en cada una de las modalidades de formación. En este punto, el Ministerio de Educación Nacional ha reconocido que las falencias en las estrategias no fueron analizadas. En la actualidad, para el caso de un buen número de estudiantes, la asociación del uso de plataformas *e-learning* difiere mucho por su uso, manejo, exploración y, sobre todo, por la arquitectura de logística necesaria para llevar a cabo el plan de trabajo.

El proyecto DIGCOMP (*Digital Competences*) buscaba enfocar la participación de un claro concepto de las competencias digitales requeridas para visualizar un marco de actuación en el aprendizaje virtual (Merchán y cols., 2013). Con lo anterior, se explica que los procesos que se realizaron en el año 2011 con DIGCOMP tuvieron como resultado los siguientes parámetros:

- Tanto estudiante como docente deben tener habilidades para lograr la articulación entre el proceso y el concepto, que finalmente repercutan en el aprendizaje.

- Resulta necesario analizar el marco teórico en el cual el proceso de la enseñanza debe estar enfocado; cuya finalidad sea la prioridad, los conceptos y la comprensión de los niveles en los que cada uno se encuentra.
- Es fundamental establecer un plan de estudio para evaluar el nivel de adecuación de estas competencias y comprender el nivel de aprendizaje de cada uno.

Una vez se establece lo anterior, es fundamental reconocer que la exploración de la cultura del conocimiento deberá estar encaminada hacia la participación de acciones asertivas que permitan formular un plan de trabajo basado en las necesidades inmediatas de las instituciones, del plan curricular y de la necesidad individual y colectiva de los estudiantes, sin importar el nivel de formación en el que se encuentren. En el marco de la investigación en competencias informacionales y digitales [Riquelme, 2012] en donde se asocian las habilidades digitales, lectoras, comunicativas, entre otras, es conveniente mencionar que una competencia digital supone poseer el conocimiento y la habilidad para establecer un ciclo de comunicación y lograr analizar, evaluar, transformar, reestructurar un concepto claro a través del aprendizaje y el raciocinio [Pech-Campos y cols., 2015].

Ahora bien, la sociedad actual ha marcado grandes avances en materia de tecnología, pero aún se ha quedado corta en materia de evaluar su contenido. De hecho, autores como Tiscareño y Cortés [2014] se preguntan cómo es posible que un proceso sencillo de navegación se realice de manera empírica. La razón fundamental es el no reconocimiento de la funcionalidad del internet,

lo que hace que su experiencia en ocasiones sea escasa, poco satisfactoria y propensa al declive.

Pinheiro y Junior [2017] establecen que la competencia informacional favorece el proceso de análisis, reflexión y producción de un nuevo conocimiento, dado que todo esto puede significar que los estudiantes universitarios se consideren alfabetizados en las habilidades informacionales, si desarrollan las competencias que les permitan cumplir con los procesos de aprendizaje de manera eficiente. Desde la posición de Tiscareño y Cortés [2014], hablar de las competencias informacionales, como parte de una relación articulada, admite la generación de acciones prácticas para adquirir el conocimiento; y, lo más importante, lograr que el mismo sea más significativo desde la pedagogía del aprendizaje ayudando a la preservación del conocimiento en un largo plazo.

Desde esta postura, se reconoce que, en materia de proximidad, las expectativas tienen que estar asociadas a la innegable participación de una formación en competencias informacionales tanto a estudiantes como a docentes. Después de esto se requiere que se exploren las competencias digitales esperando obtener mayor eficiencia y efectividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje y logrando alcanzar estándares de excelencia tanto institucional como individual.

Un elemento importante para mencionar tiene que ver con que la competencia informacional tiene que ver con la necesidad de acceder a la información y, cómo a partir de ahí, se logra orientar el cambio del proceso de formación y la exploración del medio. Lo anterior se da analizando el entorno, la ruta de aprendizaje y las necesidades

educativas individuales que son las que admiten y obligan a desarrollar espacios digitales con mayor flexibilidad. Una ventaja que se obtiene al comprender que, por ejemplo, logran reforzar porque pueden grabar las tutorías, como un ejemplo claro de las ventajas a lograr.

Tiscareño y Cortés (2014) y Ferrari (2013) indican que la integración de las TIC no se reduce a la rapidez del proceso. Por el contrario, señalan que es fundamental confrontar la línea de trabajo que enmarca la función de trabajo, convirtiendo en una clave funcional el proceso de trabajo, la experiencia de docentes y estudiantes. Ahora los procedimientos también recrean una connotación general de los procesos de producción informativa y competitiva que, en manera general, alcanzan a la exploración del medio. A su vez, Ferrari (2013) describe que el nivel europeo se enlaza a la competencia digital que se ha venido desarrollando en materia de procesos de formación, investigación; y que deben estar alineados al marco de la comunicación desde el punto de vista profesional, donde el docente tendrá que tener un perfil idóneo para lograr la asertividad en la comunicación. Asimismo, el docente tendrá que poseer una práctica clara de reflexión para identificar el perfil de cada estudiante, mediante los encuentros virtuales dejando claro qué es necesario explorar en cada proceso y programa de trabajo. En materia de capacitación digital es indispensable que se logre articular la arquitectura necesaria. En este punto también es importante reconocer que se debe tener presente la capacitación en el manejo de los procesos para alcanzar una comunicación óptima hablando de redes y sistemas. Ahora bien, es necesario tener en cuenta la relación de gestión y protección de la seguridad de quienes interactúan

y cómo, a partir de ahí, se visualiza un cambio en la profundización de los cambios pedagógicos y conceptuales.

Se comprende que desde la gestión del conocimiento existe la conformación de competencias informacionales:

- Competencias que ayudan a definir de manera clara y precisa la búsqueda de la información, comprendiendo que el conocimiento debe generar un cambio positivo entre las partes (Cortés, 2016).
- Competencias donde se habla de la construcción del vocabulario, a partir de la comprensión clara de los procesos y análisis de estrategias para dimensionar un mejor concepto de trabajo (Idrovo-Ortiz, 2019).
- También es relevante reconocer que la descripción de la participación de la información debe estar clasificada logrando así un seguimiento y control pertinentes (Marciales y cols., 2016).
- De igual manera, los autores describen que otra de las competencias necesarias está relacionada con el nivel de apropiación del individuo. Es decir, que sea capaz de reconocer, identificar y adoptar este concepto a su posición de análisis y lograr obtener resultados propios y colectivos (Marciales y cols., 2016).

■ Para complementar las competencias anteriores, se reconoce la importancia de tener una información clara, concisa y que pueda ser comparada; para lo cual es fundamental integrar la ética para mantener los derechos y normativas que requieren un marco de selectividad bajo los formatos que se requieran (Tiscareño y Cortés, 2014).

Tras reconocer las competencias, es importante mencionar que desde el contexto educativo la labor del docente converge entre la participación de un conocimiento y la necesidad de alcanzar la participación de acciones que ayudan a generar cambios significativos en la estructura de una virtualidad. De esta manera los autores han logrado coincidir en la relevancia de una capacitación que, en gran medida, lleva a un aprendizaje colaborativo y significativo para ambas partes (Merchán y cols., 2013).

En la actualidad se tiene claro que el nivel de formación del docente es fundamental para lograr visualizar una estructura de interacción significativa, pero la misma evolución ha dejado entrever como la profesionalización no siempre va de la mano con las competencias en el uso de las TIC. Sin embargo, a partir del año 2000, se ha logrado disminuir la brecha de interactividad del aula. Pero no ha logrado un perfil idóneo, porque ahí es donde radica la importancia de comprender que las herramientas tecnológicas no son parte de un ciclo de formación, sino que, por el contrario, estas se convierten en un innovador concepto de apropiación directa del proceso de aprendizaje diario.

Ante este aspecto, autores como Vargas (2019) coinciden en explorar la participación de la

competencia digital e informativa como un medio necesario para lograr el ciclo de acción en un plan de enseñanza–aprendizaje que, sin importar el nivel de formación, tiene que estar asociado a la línea de virtualización de contenidos. Ahí es donde radica el objetivo que, a su vez, admite la línea de diferencia entre la comunicación asertiva de un ciclo de trabajo virtual. Por tanto, se hace necesaria la posibilidad de orientar el cambio desde la posición clara de admitir un cambio en la estructura y la visión de trabajo.

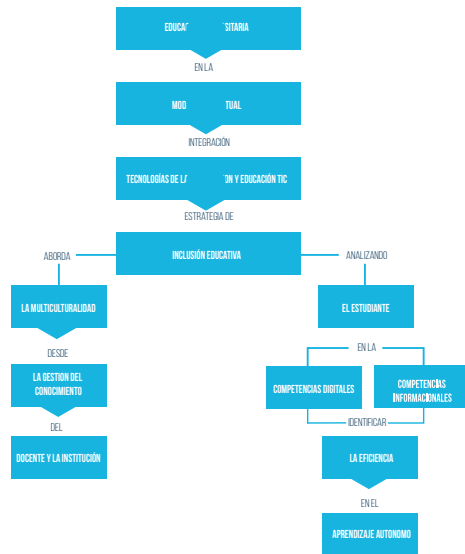


Figura 1. Mapa integrador: temas de análisis en la investigación

| Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

La revisión realizada en este capítulo [sobre las competencias digitales e informacionales en estudiantes de educación superior en modalidad virtual] se llevó a cabo utilizando una metodología de tipo cualitativo. En este punto es donde se

logra conceptualizar cómo a partir de la exploración documental en las diversas bases de datos, se adquiere un nivel de intención clara sobre la participación o investigación relacionada con las competencias informacionales y digitales necesarias para visualizar el proceso de digitalización en la educación.

En ese sentido, la metodología cualitativa favorece la comprensión del fenómeno desde la óptica de la experiencia que otros autores han visualizado en materia de la realidad en otros países, además de la comprensión frente a los ciclos de competencia que se requieren. Es importante señalar que dentro de los procesos de revisión documental se lograra observar las opiniones, la conceptualización entre otros, que servirán en gran medida para valorar el concepto de análisis en la investigación. Después de este análisis se presenta una posición independiente y objetiva de los resultados obtenidos (Hernández-Sampieri y cols., 2014).

Para la investigación en curso, la metodología cualitativa permite analizar de manera directa el fenómeno a estudiar, es decir, las competencias digitales e informacionales en estudiantes de educación superior en modalidad virtual (Hernández-Sampieri y cols., 2014). El método fue la revisión bibliográfica, que se fundamenta en la construcción de una literatura a partir de la consulta de otras investigaciones que versan sobre el tema de análisis.



Figura 2. Bases de datos consultadas para el análisis

Fuente: elaboración propia

La Figura 2 describe el proceso de revisión documental realizado. Inicialmente se consulta en *Google académico* utilizando los criterios de búsqueda de competencias digitales, competencias informacionales, educación virtual o digital, educación superior y retos en la educación digital. De esta manera, se logró establecer un primer filtro que reunía las categorías de análisis.

A partir de los criterios de inclusión en las bases de datos del Politécnico Grancolombiano, se seleccionaron 48 de los 1816 registros de documentos. Lo anterior tomando como base que los documentos identificados se ajustaran en tiempo y categorías de los criterios de inclusión. En la Universidad Pontificia Javeriana se utilizaron como base de trabajo los esquemas de análisis con similitud en variables de análisis. En la base de datos de la Universidad Santo Tomás se encontraron investigaciones bajo el modelo europeo frente a las competencias digitales, considerando que estos son una base determinante para el tema de investigación. En el caso de los documentos consultados en *Google académico*, presentaron investigaciones recientes, lo cual aporta relevancia al proceso. La consulta de artículos en *Redalyc*, *Dialnet*, *Scielo*, *Proquest* y *Science Direct* relacionó investigaciones en el plano internacional, asociando otra perspectiva frente a la participación en Colombia.

Se destaca que todas las bases de datos utilizaron una línea de investigación metodológica cualitativa, en la cual desarrollaron a partir de las competencias digitales e informacionales, además de estar orientadas a la educación superior; reuniendo de esta manera los criterios de inclusión requeridos. Adicional a ello, los criterios de inclusión seleccionados para la investigación corresponden a artículos no mayores a 10 años, tomando como base que el proceso de transición de las TIC tiene una trayectoria mayor. Además, el investigador considera estudios realizados en la formación de educación superior; y de igual manera, las competencias digitales e informales como base primaria para la construcción de una investigación centrada en estudiantes.

De igual manera, el investigador señala que se valoraron criterios de exclusión para el proceso a categorías como: competencias digitales en estudiantes de básica primaria y secundaria; también a todas las investigaciones que utilizaran las competencias digitales e informacionales en una población de docentes y otras prácticas laborales.

A continuación, se describen las diferentes fases de producción metodológica.

En la Fase Uno se parte de una lluvia de ideas para identificar la problemática, permitiendo crear la pregunta de investigación marcando la dirección de la investigación. En la Fase Dos se inicia con la construcción del marco teórico a partir de la revisión documental realizada en las bases de datos anteriormente mencionadas, como soporte de investigación y producción de análisis. Por último, en la Fase Tres, se retoman los criterios de inclusión (competencias digitales, competencias informacionales, educación virtual o digital, educación superior y los retos en la educación digital) de los documentos consultados; caracterizando elementos como el título, objetivo general y el resumen. Adicional a ello, se revisaron la metodología y conclusiones o aportes finales, con el fin de identificar argumentos para la construcción de los resultados.

RESULTADOS

Es importante mencionar que en el estudio *La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual. una revisión teórica* de Valverde-Crespo y cols. (2018), se observa que las TIC están inmersas en la vida del alumnado y son imprescindibles, dentro y fuera de las aulas.

A pesar de ello, Vargas (2019) y Quintana (2020) analizaron cómo el grupo de estudio permitió conocer las habilidades que se requieren para analizar el uso y manejo de las herramientas ofimáticas que, finalmente, son las que aportan a la exploración del medio.

Aquí se puede observar que, en materia de reconocimiento educativo, la posición de los estudiantes en función a las habilidades y competencias se encuentra relacionada con la comprensión, uso y manejo de las herramientas. Asimismo, se establece que poseen destrezas en la creación de contenidos y análisis de las funciones, pero han empleado estas herramientas para dinamizar la práctica educativa con porcentajes bajos.

En España, Tiscareño y Cortés (2014) presentaron un análisis de revisión documental en el cual se identificaron las competencias informacionales de estudiantes universitarios en países latinoamericanos de habla hispana. Revisaron estudios en bases de datos en países como Colombia, Cuba, España, Estados Unidos y México (Tiscareño y Cortés, 2014, p.120). Estos documentos conceptualizaron el tema de alfabetización informacional, que abarca la participación de los procesos tecnológicos, el uso que le dan a estas herramientas y como diferencian entre los conceptos.

Por otro lado, en el estudio de Colás y cols. (2017) un grupo de adolescentes de secundaria fue analizado en relación con el uso que les daba a las herramientas ofimáticas, además de su conocimiento sobre su funcionalidad. Lo anterior con el objetivo de conocer un poco más sobre la experiencia e identificar si realmente el aprendizaje se presenta de manera concreta o es solo

momentánea. De esta investigación se pueden resaltar los resultados sobre lo que piensan los estudiantes y docentes ante la competencia digital. Se observó que independientemente del nivel de formación existen falencias en el estudiante, quien a pesar de utilizar las herramientas desconoce en gran medida su funcionalidad y manejo (es decir, lo hace más por observación de terceros o indicaciones de su docente que por el concepto claro que posee de la herramienta). De esta manera, se puede visualizar que se requiere conocer las expectativas que se deben lograr para visualizar la generación de un cambio en materia de competitividad del estudiante y, claro, del docente quien deberá explorar medios para conceptualizar la parte de aprendizaje significativo hablando de la forma de alcanzar la formación educativa virtual.

La conclusión describe la necesidad inmediata de vincular desde el rol docente la creación de un concepto de competencia digital hacia el estudiante, el cual permita generar un desarrollo más competitivo frente al uso de las herramientas tecnológicas más allá de uso y manejo. En la Figura 3 se muestran los modelos de competencias informacionales y digitales en donde se exponen primero experiencias innovadoras para ahondar en un uso más significativo de las competencias del estudiante. López y cols. (2019) diseñaron una herramienta web para desarrollar competencias científicas y tratamiento de la información y competencia digital.

AUTOR Y VIO

TEMÁTICA

Murga-Menoyo y García (2010)

Diseño, implementación y evaluación de una experiencia innovadora para la Educación Ambiental formal. Uno de los objetivos persigue el desarrollo de competencias para autonomía personal: capacidad de búsqueda de información y autoorganización del trabajo en función de metas.

López, Blanco y Haro (2011)

Propuesta de una herramienta denominada «unidad didáctica web», con la finalidad de desarrollar la competencia científica y el tratamiento de la información y competencia digital en la ESO. Se toma como ejemplo el tema del alwrro de energía.

Rodríguez, Blanco y Rueda (2011)

Propuesta de una unidad didáctica centrada en el consumo de agua embotellada. Se presentan diversas actividades para el desarrollo de la competencia científica, en las que se integran las TIC, permitiendo conjuntamente abordar el tratamiento de la información y competencia digital.

Franco, Espaiia y Blanco (2014)

Propuesta de una tarea que pretende que los estudiantes indaguen en la influencia de algunas drogas en la aparición de caries, y que argumenten a favor o en contra, aplicando los conocimientos científicos estudiados, y siendo capaces de discriminar la fiabilidad de la información disponible en la n-eb en torno al tema.

Franco-Mariscal, Blanco-López y España-Ramos (2014)

Propuesta de una unidad didáctica de ciencias dedicada a la salud e higiene bucodental que presenta diferentes tareas para desarrollar todas las dimensiones de la competencia científica. Al rlinPAaf la unidad en torno a problemas de la vida diaria se pueden incorporar tareas con las que se puedan desarrollar dimensiones de la competencia científica relacionadas con el tratamiento de información de Internet.

Marzo y Monferrer (2015)

Propuesta de una experiencia educativa que pretende acercar a los estudiantes, de una manera innovadora, a la materia de Física y Química y que toma de referencia la metodología del aprendizaje por indagación. Se trabajan diferentes herramientas de carácter didáctico, como las TIC, contribuyendo al desarrollo de distintas competencias como la digital.

Franco-Maxiscal (2015)

Planteamiento de un enfoque alternativo para el desarrollo de la competencia científica en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias por investigación en la educación secundaria Se considera que la competencia científica tiene siete dimensiones, entre ellos el manejo de la información.

Figura 3. Resumen de propuestas de enseñanza que incluyen el desarrollo de la competencia informacional-digital

Fuente: elaboración propia

Se hace evidente que la presencia de estudios que han integrado la competencia informacional y digital se relaciona con la comprensión de una realidad, en la que se espera disminuir la falta de conocimiento del estudiante frente al aprovechamiento del recurso digital. También se pretende señalar que la posición de los esquemas de vinculación académica hace necesario replantear (desde la institución y el docente) el contenido de la información y como a través suyo, cada estudiante puede dimensionar un tratamiento de las competencias en función de la formación de ciudadanos autónomos ante las posibilidades del mundo de la ciencia y la tecnología.

González-Ruiz y cols. (2013) argumentan que la recolección de datos en función del currículo oficial y la participación del docente requiere un nivel de credibilidad; básicamente justifica la viabilidad de impartir a los estudiantes competencias digitales e informativas que aporten en el aula de clase. Son enfáticos en señalar que la mayoría de los docentes reconocen que se debe integrar más las TIC en el aula; pero a su vez, son conscientes que desconocen cómo hacerlo, lo que genera incertidumbre y dudas en su práctica habitual (Tuñiño y Pérez, 2020).

Por su parte, Legorreta y cols. (2017) describen como su análisis permitió establecer que las instituciones han comprendido que el manejo del currículo debe estar vinculado a la pedagogía de la era digital. Se ha identificado como necesario el fortalecimiento de la práctica de una generación de estudiantes y docentes con competencias más allá del conocimiento base, logrando que su aprendizaje sea más significativo y dejando en-trever que la exploración del medio y los recursos

sean más dinámicos. Ahora bien, todo el reto de la formación digital aprovechando las ventajas de estas herramientas se fundamenta en lograr que, a mayor flexibilidad del aula, sean mayores las oportunidades de inclusión del estudiante para conectarse y alcanzar su formación.

Otro punto interesante que no ha sido muy analizado respecto a las competencias informativas es la capacidad de ampliar la multiculturalidad que, en términos generales, aporta a la competitividad en la educación. Por supuesto, el reto no se da solo respecto a la apertura de la conectividad, está relacionada con la capacidad de logística que admite una infraestructura clara y eficiente; así como la competencia informativa se convierte en el reto de análisis para lograr el mayor desarrollo de los procesos de aprendizaje a nivel general. De lo anterior, se puede establecer que la estructura que se ha desarrollado en los estudios está implicada en lograr que el estudiante al adquirir las competencias digitales pueda vincular un razonamiento crítico, donde vincule el uso de las TIC de manera segura y pueda aprovechar el espacio académico para desarrollar nuevos conocimientos.

Asimismo, al hablar de las competencias, Hernández y sus colegas (2016) hablan sobre la necesidad de evaluar la pertinencia de explorar abiertamente su ciclo de conocimiento y procesamiento para alcanzar la mayor capacidad de análisis, logrando diversificar la dinámica de aprendizaje en un aula virtual. Se entiende que tomará mucho tiempo para que las instituciones comprendan que invertir en esta formación traería grandes ventajas de formación y de crecimiento a nivel institucional y, sobre todo, a la formación del profesional. El

informe incluye la competencia digital dentro de la alfabetización digital, basándose en los trabajos de Ascencio y cols. [2019], quienes presentan un modelo conceptual de competencia digital donde se observan las habilidades y conocimientos de la habilidad digital y se relacionan las habilidades instrumentales: operativas y relacionadas con los medios; luego se encuentran las avanzadas que

tratan de la aplicación las herramientas digitales, la estratégica y los objetivos personales. La tercera habilidad tiene que ver con la actitud.

De esta manera, se recrea el modelo conceptual de la competencia digital formulado por Manzano [2015] el cual se presenta como soporte de categoría en la Figura 4.



Figura 4. Modelo conceptual de la competencia digital

Fuente: Manzano [2015]

En este punto, se puede observar cómo Hernández y cols. [2016] presentan la estructura en la que observa la relevancia del individuo para acceder a las herramientas, conocerlas y comprender el fin de las mismas. La gestión de la información se explora en el contexto del aprendizaje frente a la resolución de problemas, donde las actitudes se convierten en un factor de gran importancia porque

permiten al individuo explorar la creatividad, así como establecer un conocimiento autónomo y responsable.

En este punto se observa que el modelo estaría inmerso en el contexto de un trabajo que, orientado al cambio, enmarca la capacidad del individuo para trabajar en su aprendizaje de manera autónoma.

En el apartado de discusión se ampliará el contexto de las actitudes frente a la efectividad en el proceso de aprendizaje en la era del aprendizaje virtual.

Por otro lado, el informe de *Digital Competence in Practice. An analysis of Frameworks* (Ferrari, 2013) permite analizar las necesidades inmediatas para concertar la práctica de los ciclos de aprendizaje; donde se analiza la pertinencia del contenido, de la construcción de la logística e infraestructura digital la educación del ciclo a aplicar (que necesariamente requiere una objetivo claro de aprendizaje).

Tabla 1. Variables de competencias

La competencia digital es un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias, valores y concienciación.	DOMINIOS DE APRENDIZAJE
Se requieren cuando se usan las TIC y los medios digitales.	HERRAMIENTAS
Para realizar tareas, solucionar problemas, comunicar, gestionar información, colaborar crear y compartir contenido y construir conocimiento.	ÁREAS DE COMPETENCIA

Modo efectivo, eficiente, apropiado, crítico, creativo, autónomo, flexible ético y reflexivo.

MODOS

Trabajo, ocio, participación aprendizaje, socialización, consumo, empoderamiento.

PROPÓSITOS

| Fuente: Ferrari (2013, p.30)

Básicamente la información podría estar relacionada con la estructura de la logística e infraestructura del proceso de las TIC. Sin embargo, se explora la capacidad del individuo para alcanzar el mayor nivel de asociación entre el propósito del trabajo y la realidad que tiene el individuo. Las conclusiones de este informe establecen que los marcos varían en alcance desde los planes de estudio escolares hasta los esquemas de certificación y académicos documentos y grupos destinatarios tales como adultos, niños, jóvenes, ancianos. El análisis realizado en este informe identifica tres áreas sobre las que se informará ante la definición de la competencia digital comprendiendo que en materia de análisis es fundamental el concepto y el símbolo como elementos de intervención (Ferrari, 2013).

Concluye el informe que, en la competencia digital, los conocimientos dejan analizar la experiencia de un número de personas que empiezan a intercambiar contenidos para comprender el punto de vista de lo estudiantes y los docentes; así se mantiene la línea de trabajo de la pedagogía de aprendizaje. Entonces, se visualiza en el ciclo

de análisis la necesidad de ser competitivo des- de lo personal para llegar a lograr la posición de lo colectivo. Esto finalmente termina en un aprendi- zaje direccionado y con gran funcionalidad de los análisis de trabajo. Se infiere que en la realidad de una catedra virtual se requiere motivación y

cooperación para lograr la eficiencia en el desarro- llo de las actividades (Ferrari, 2012, p.30).

Para el autor, explorar las competencias digitales es equivalente a agruparlas, como se observa en la Figura 5.

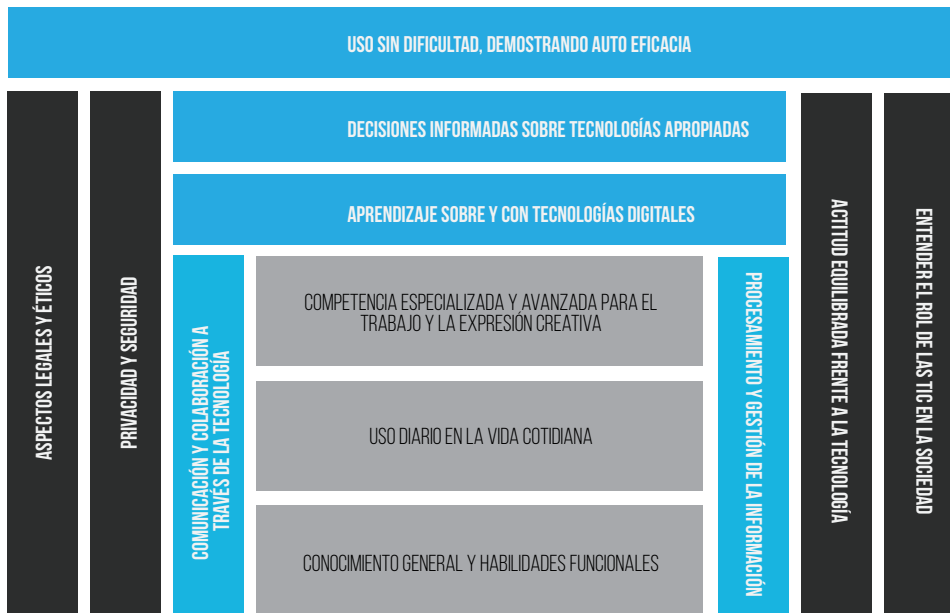


Figura 5. Áreas de la competencia digital, según panel de expertos

Fuente: Janssen y Stoyanov (2012)

Este informe encargado por el Instituto de Estudios Tecnológicos Prospectivos del Centro Común de Investigación (CCI IPTS) presentó los resultados de una investigación de las opiniones de los expertos sobre la competencia digital. El objetivo de esta investigación fue proporcionar otra perspectiva sobre lo que significa ser digitalmente competente hoy en día.

Existe un terreno común a nivel general en la definición de competencia digital en términos de conocimiento, habilidades y actitudes; que pueden estar organizados jerárquicamente. Las opiniones de los expertos difieren cuando se trata de cuán ampliamente los conocimientos, habilidades y/o actitudes deben adoptarse, desde unos pocos hasta la mayoría de las personas. Sin embargo, los puntajes altos en respecto a

competencias digitales en diversas áreas son indicativo de un mayor consenso sobre la necesidad de que el conocimiento, las habilidades y/o actitudes reflejadas deben ser adquiridos por la mayoría de las personas.

Las cinco competencias que las personas consideran más necesarias son las siguientes: ser capaces de comunicarse a través de las TIC; estar cómodo usando una computadora, que puede ser de muchos tipos; ser capaz de comunicarse y colaborar con otros, de acuerdo con la etiqueta digital; poseer habilidades informáticas básicas (escribir, usar computadoras, entrar en un nuevo programa) y poder descargar diferentes tipos de información de internet (Janssen y Stoyanov, 2012). Para finalizar, concluye que la competencia digital es un mundo abierto a las necesidades de integración de la individualidad del estudiante y de la comprensión de las oportunidades de un docente para enfrentar un medio virtual. Lo anterior con el objetivo de impartir un conocimiento que traería unos nuevos a partir de la reflexión; y todo esto gracias a la experiencia de la realidad y computar la logística de una interfaz con la competencia de un grupo de personas que persiguen un mismo objetivo que no es otro que aprender.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La innovación educativa describe procesos de transformación en la praxis del sistema educativo. No se puede dejar de lado que el proceso de innovación ha llegado y ha obligado a que los diversos actores sociales piensen en lo que se requiere para lograr un aprendizaje colectivo o individual, a partir de la construcción clara de un medio virtual en medio de la era digital; el cual requiere de nuevas

competencias para ampliar la oportunidad de crecimiento en la formación académica.

Tras la recopilación de información, desde la posición de Merchán (2013), se analiza la manera en que las competencias digitales reflejan cómo las instituciones de educación han iniciado la integración curricular de las TIC; como parte de un proceso para el refuerzo del aprendizaje. Esta es la categoría que aparece con mayor frecuencia en la normativa curricular.

Una realidad que está latente es la necesidad de elaborar nuevos cambios de competencias digitales e informativas para alcanzar a recuperar la experiencia a partir de una plataforma digital que obliga a un compromiso de ambas partes. También es relevante mantener una significativa visión de investigación que, técnicamente, no es otra cosa que la necesidad del individuo de aprender y hacerlo bien. Por tanto, eso es lo que se necesita para alcanzar el mayor nivel de eficiencia en el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de Pech-Campos y cols. (2015) los recursos presentados dejaron entrever el modo en que la incorporación en el ámbito educativo de las competencias digital e informático, hace necesarias modificaciones en la actuación del profesorado que favorezcan la participación completa en la sociedad actual de la información. De esta manera, estas competencias aportan al desarrollo del estudiante, se fomenta el uso de los medios de información y comunicación y dota de estrategias efectivas, con el fin de afrontar los constantes cambios de la vida cotidiana y una plena ciudadanía en la sociedad digital. Pech-Campos y cols. (2015) afirman que antes el estudiante

deberá tener claro las competencias básicas, de esta manera, el proceso no será tan impactante en el contexto educativo de la modalidad virtual. Asimismo, se refuerza que es importante que la competencia emocional (muy importante en la formación inicial de profesores) pueda ser desarrollada mediante programas de intervención, y ser evaluada mediante afirmaciones del dominio de emociones y sentimientos, con instrumentos de autoevaluación, pruebas estandarizadas, recursos observacionales o de otro tipo. Es innegable que la formación del profesor debe ir acompañada de competencias emocionales, como parte de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la competencia profesional, ligados al logro de estándares de formación docente para la educación ante un mundo cambiante. Es importante reconocer que las TIC son una herramienta fundamental en la educación actual, pero los efectos de su uso dependen de la metodología, modelo y estrategia pedagógica que se utilice y no directamente de la tecnología en sí. López y cols. (2019) citan a Ferrari (2013) para mencionar que "no es simplemente tener tecnología, lo que importa es hacer un uso adecuado de ella ajustándola a los objetivos de los procesos a los que se aplica para alcanzar buenos resultados" (Ferrari, 2013, p.35).

Desde lo anterior, se llega al debate de los procesos en los que la modalidad virtual trae consigo un mecanismo de interacción para reconstruir el perfil del estudiante que tendrá la necesidad de manejar las competencias digitales e informacionales; donde se han incursionado en el contexto de la formación como estrategia para mejorar el rendimiento del estudiante en su formación profesional. De esta manera se observó en la revisión documental que los autores exploran

las competencias básicas para llegar a las digitales como parte de un proceso de enriquecimiento. Ahí el análisis que trae consigo la generación de acciones que encaminadas a la identificación de procesos cognitivos que hacen parte de las competencias digitales e informacionales, encuentra una estrecha relación entre el desarrollo de las competencias educativas básicas establecidas en los currículos de los diversos niveles educativos (Nieto y Aguirre., 2012).

Se vuelve claro que no es solo que el estudiante tome la decisión de trabajar su formación de manera virtual, sino que deberá conocer las implicaciones en materia de competencias, para que pueda aprovechar al máximo su potencial y lograr mejores resultados.

Los resultados aquí obtenidos han permitido comprender que estamos ante una inminente revolución del conocimiento informativo y digital para alcanzar la mayor eficiencia del proceso de aprendizaje y enseñanza; es el momento de explorar la relación del medio con la capacidad del individuo para fortalecer la flexibilidad de la educación virtual. Es importante enfatizar que el desarrollo de la competencia digital e informacional traerá consigo oportunidades de crecimiento y fortalecimiento en el marco de una educación más inclusiva con una visión de multiculturalismo; ya que favorecerá que los estudiantes comprendan que pueden interactuar con cualquier persona, además de obtener acceso a muchos recursos que pueden darle una visión más clara.

Los procesos de enseñanza dejan entrever que el estudiante en formación en la modalidad virtual debe asumir el compromiso de desarrollar

competencias digitales e informáticas; entendiéndose que las TIC son un medio de construcción que deben aprender a manejar; es decir, no es solo ingresar a internet, navegar en el aula o descargar los recursos; el estudiante tendrá que abordar claramente cómo se debe empoderar de manera autónoma para alcanzar el mayor rendimiento en los procesos.

De igual manera, los procesos de las competencias informacionales y digitales han estado asociados al personal que se encuentra en constantes interacción con la virtualidad. Sin embargo, las necesidades del medio han obligado a la sociedad del conocimiento a enfocar la estructura de evolución educativa en una práctica donde es importante, por un lado, reconocer las limitaciones en materia de infraestructura y logística que en un contexto general tienen las instituciones para aprovisionar un ambiente virtual. También es indispensable comprender que se hace necesaria la capacitación del personal docente, con el fin de integrar el currículo con las necesidades individuales de cada estudiante.

Este proceso requiere que la institución, junto con entidades como el Ministerio de Educación Nacional, inicie un plan de actuación inmediato basado en la estandarización de unas competencias digitales e informacionales que favorezcan, en primer lugar, la construcción de una realidad directa de la educación virtual; luego, que permita al estudiante y docente crear un ambiente o espacio **online** adecuado para establecer una relación de aprendizaje.

Por lo anterior, desde la realidad de adaptación, comprensión y exploración del medio, se debe

empezar a identificar y desarrollar las competencias digitales para lograr que la formación de los esquemas de educación sea lineales, flexibles y coherentes con la individualidad. La inclusión debe ir de la mano con la multiculturalidad como estrategia de apertura educativa, la cual deberá proyectar el cambio desde la sociedad actual a las futuras generaciones; que van a exigir una dinámica formativa cada vez más rigurosa que permita adquirir una competitividad individual y colectiva.

REFERENCIAS

Alonso, M. [2 de octubre de 2014]. El Informe Horizonte insta a los centros de enseñanza a hacer frente al endiablado reto de las competencias digitales. *EuroXpress, portal de noticias de la Unión Europea*. Recuperado de <https://www.euroxpress.es/noticias/el-informe-horizonte-insta-a-los-centros-de-ensenanza-a-hacer-frente-al-endiablado-reto-de-las-competencias-digitales>

Agamben, G. [2011]. ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264.

Aguiar., B., Velázquez, R. M. y Aguiar, J. L. [2019]. Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 40(2), 8-30. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400208.html>

Ascencio, P., Glasserman, L. y Quintana, J. [2019]. Competencias Digitales: Realidad de ingreso de los estudiantes a la vida universitaria. *Digital Education Review*, 36, 68-84. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.68-84>

Canseco, R., Rivas, P., Ostoja, J. y Neira, P. (2017). Transformación digital en la educación en tiempos del COVID 19. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBQ9781107415324.004>

Chul Han, B. (2018). *Buen entretenimiento. Una deconstrucción de la historia occidental de la Pasión*. Herder.

Colás, P., Conde, J. y Cózar, S. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 7–20. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/1695-288x.16.1.7>

Cortés, A. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente: un estudio en instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col)* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/400225>

Derrida, J. (1997). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Tecnos.

Durán, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genericas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. Universidad Politècnica de Catalunya, Barcelona, España.

Fernández, D. (2019). Usos y apropiación de las TIC en función de las competencias digitales en la construcción de conocimiento de los estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología*. Recuperado de <https://www.academica.org/000-111/975>

Ferrari, A. (2013). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. *Joint Research Centre of the European Commission*, 91. Recuperado de <https://doi.org/10.2791/82116>

González-Ruiz, G., Oviedo-Córdoba, H., Bedoya-Idrobo, L. M., Benavides, G., Dalmero-Arvilla, N. y Vergara-Ascanio, C. (2013). Cuidado humanizado de enfermería percibido por familiares de pacientes pediátricos, usuarios del Hospital Universitario Fernando Troconis de Santa Marta. *Memorias*, 11(20), 31–39.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández, O. C., Amaya, H. A., Rodríguez, L. F., Gutiérrez, E. E. y Suárez, V. (2016). Mapping digital competences of modern languages students. *Academia y Virtualidad*, 9(1), 89. Recuperado de <https://doi.org/10.18359/ravi.1404>

Idrobo-Ortiz, F. X. (2019). Las competencias digitales. Una propuesta de integración con el ciclo de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 431–451.

Janssen, A. J., y Stoyanov, S. (2012). *Online Consultation on Experts' Views on Digital Competence*. Recuperado de <https://doi.org/10.2791/97099>

Jociles, R. M. (1997). Nigel Barley y la investigación etnográfica. *Política y Sociedad*, 24, 97–120). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO9797130097A/25269/>

Legorreta, L., Ortega, A. y Suárez, R. (2017). Desarrollo de Competencias a través de herramientas TIC. *Revista Sistemas y Gestión Educativa*, 4(13), 26–34.

López, D., González, G. y López, Y. (2019). Competencias Digitales En Estudiantes Universitarios: Universidad Autónoma De Sinaloa. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COME 2019*, 1–10. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1869.pdf>

Manzano, B. (2015). El desarrollo de la competencia digital en la normativa curricular española. *Opción*, *31*, 828–850.

Marciales, G. P., Barbosa, J. W. y Castañeda, H. (2016). Desarrollo de habilidades de información en la universidad: enfoques, modelos y estrategias de intervención. *Investigación Bibliotecológica. Archivonomía, Bibliotecología e Información*, *29*(65), 39–72. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.014>

Merchán, Y., Pintor, M. y Gómez, M. (2013). El impacto de las competencias digitales en los docentes de las instituciones educativas públicas de básica secundaria en los procesos de formación de estudiantes. *Convergencia Educativa*, *(4)*, 67–83.

Ñanez, J., Solano, J. y Bernal, E. (2019). Ambientes digitales de aprendizaje en educación a distancia para la formación inicial de docentes: percepciones acerca de su pertinencia. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, *10*(1), 107–119. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10015>

Nieto, L. y Aguirre, L. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona próxima*, *16*, 2–13.

Ossa-Cornejo, C. J., Rivas-Maldonado, J. E., Flores-Lueg, C. B., Martín, L. S. y Gromiria, N. (2019). Creencias de estudiantes de psicología sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación. *Psicología desde el Caribe*, *36*(1), 25–44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0123-417X2019000100025>

Pech-Campos, S., Callejas, A. y Prieto, M. (2015). Desarrollo de las competencias digitales e informacionales en la formación de profesionales de la educación. Recuperado de <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1327.7845>

Pinheiro, M. da P. y Junior, O. C. da S. (2017). Evaluación de la cultura de seguridad del paciente en una organización hospitalaria de un hospital universitario. *Enferm. Glob*, *16*(45), 309–324. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v16n45/1695-6141-eg-16-45-00309.pdf>

Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *9*(3), 1–11.

Riquelme, C. (2012). Las competencias docentes del profesor de formación y orientación laboral en el marco de la formación profesional. En E. Nieto, A. Callejas y O. Jerez [Coords.] *Las competencias básicas. competencias profesionales del docente* [pp. 501–518]. O C. R. Provincial Editorial.

Rodríguez, A., Raso, F. y Ruiz, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de meta-análisis en la web of science. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, *54*(1), 65–82. Recuperado de <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>

Román, R. y Román, J. (2019). Competencias digitales en estudiantes de educación superior. *Revista Global de Negocios*, *7*(2), 25–36.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?*. Recuperado de https://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/03/virtualizacion_universitaria.pdf

Terreni, L., Vilanova, G. y Varas, J. (2019). Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(3), 61-87. Recuperado de <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n3.797>

Tiscareño, L. y Cortés, J. (2014). Competencias informacionales de estudiantes universitarios: una responsabilidad compartida. Una revisión de la literatura en países latinoamericanos de habla hispana. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(2), 117-126. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/23259/1/v37n2a1.pdf>

Tufiño, A. y Pérez, M. (2020). Teleeducación y COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 58-64.

Vargas, G. (2019). Digital Competences and its Integration with Technological Tools in Higher Education. *Revista Cuadernos*, 60(1), 88-94.

Valverde-Crespo, D., Pro-Bueno, A. J. y González-Sánchez, J. (2018). La competencia informacional-digital en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria obligatoria actual: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2105-ss.

CAPÍTULO VI - SUPERVISAR PRÁCTICAS DESDE LA VIRTUALIDAD: RETOS Y ESTRATEGIAS EN PSICOLOGÍA

Juanita Del Pilar Bejarano Celis | Laura Milena Segovia Nieto

INTRODUCCIÓN

Actualmente es difícil concebir los procesos de formación profesional sin un periodo de práctica profesional (normalmente al final de la carrera). Este espacio, cuya duración suele ser de un año, se constituye como el preámbulo al mundo laboral al permitirles a los estudiantes ejercer (bajo supervisión y guía profesional) aquellas labores que van a realizar después de obtener su grado. Por ello, durante la práctica profesional, el acompañamiento educativo que han ejercido los maestros durante el proceso de formación llega a su punto cumbre al demandar que los estudiantes, en compañía de su supervisor, han de usar los conocimientos de sus carreras afrontándose a contextos reales (González-Jaramillo y Ortiz-García, 2011).

En el caso particular de la Psicología, la posibilidad de integrar los conocimientos adquiridos durante la formación con la realidad de las poblaciones con las que ha de interactuar permite a los psicólogos en formación reflexionar sobre su rol profesional, las falencias que debe trabajar y sus capacidades para hacer frente a diversos tipos de demandas e incertidumbres (Echeverri-Gallo, 2018). Bajo este escenario, las instituciones educativas tienen el deber de facilitar, a través del supervisor encargado de la práctica, que el estudiante pueda tener un espacio de reflexión, retroalimentación y guía profesional que haga esta transición de la Academia al contexto lo más fructífera posible. También se considera y da valor a un componente crítico en

la supervisión efectiva de los procesos de práctica profesional: la relación cualitativamente significativa entre quien supervisa y quien es supervisado que facilite la seguridad y el crecimiento profesional a través de la trayectoria y experiencia del primero y los nuevos retos que afronta el segundo (Rousmaniere, 2014).

La educación presencial para formar psicólogos profesionales cuenta hoy con una regularización, organización y estandarización de los procesos propios de la práctica; así como del rol del supervisor y del supervisado. Sin embargo, las nuevas dinámicas educativas basadas en la virtualidad y, con ello, específicamente las modalidades completamente virtuales de educación en Psicología demandan una reflexión sobre cómo ha de ajustarse, dirigirse y ejecutarse este importante proceso; lo anterior en la medida en que, bien sea la supervisión o incluso la misma práctica, se desarrollen sin la presencialidad. En esta línea, no solo resulta pertinente plantearse los retos que enfrentan, tanto estudiante como docente en una supervisión virtual, sino pensar en qué condiciones se pueden equiparar o es necesario transformar los procesos de supervisión de las prácticas en Psicología presencial. Más aún, es imperativo hacer un proceso reflexivo que reconozca las posibilidades que conlleva impactar comunidades determinadas que, de no ser por esta modalidad, no podrían tener fácil acceso a varios de los servicios profesionales que puede prestar la Psicología.

LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA

La educación de la práctica en Psicología bajo modelos estandarizados tiene sus inicios en el Siglo XX. El hecho que los psicólogos estuvieran en diferentes contextos aplicados requirió articular las acciones bajo estándares determinados. Fue Stanley Hall quien planteó la aplicación de la Psicología al desarrollo infantil y popularizó su ejercicio en el mundo real de la educación. Posteriormente, Witmer (discípulo de Wundt y Catell) tuvo éxito con niños que presentaban problemas de comportamiento y dificultades de aprendizaje, haciendo evidente la importancia de la práctica en contextos reales. Fue tal su éxito en dicha labor que convocó a la convención anual de la *American Psychological Association* (APA) para reconocer la aplicabilidad de la ciencia con el objetivo de "arrojar luz sobre los problemas que enfrenta la humanidad" (Witmer, citado en Cautin y Baker, 2014).

Años más tarde, a finales de los años 20 y 30, los psicólogos ampliaron sus límites de acción; lo que generó cada vez más tensiones interdisciplinarias y mostró la necesidad de constituirse como una agremiación atendiendo a los requerimientos de la época. Un ejemplo de esas necesidades y campos de acción para abordar fue la higiene mental. En esta, se requería que el psicólogo desarrollara pruebas estandarizadas que favorecieran la evaluación objetiva de rasgos distintivos en la sociedad y, en esa medida, fueran capaces de diferenciar entre los que presentaban alguna psicopatología, de aquellos que tenían problemas de comportamiento o emocionales. En 1917 se funda la Asociación Estadounidense de Psicólogos Clínicos (AACP) con el fin de buscar la especialización y la estandarización en la práctica profesional. En

1919, luego de algunas negociaciones, se une a la APA como la división de Psicología Clínica. Pero sería solo hasta 1949, cuando se realizó la conferencia Boulder, donde finalmente se define un modelo para la capacitación de los psicólogos clínicos (Cautin y Baker, 2014).

Estos antecedentes edificaron la supervisión clínica como un referente importante en la forma en que se transmite la práctica aplicada a futuras generaciones. Su legado incluye la estandarización de los procedimientos y su enfoque en el bienestar del cliente y la protección del profesional. Para lograr esos estándares resulta de vital importancia definir las competencias y la rigurosidad que permite un trabajo supervisado; donde la evaluación, y la retroalimentación permanente guíe la apropiada aplicación de los lineamientos de la disciplina enfrentado a un contexto determinado. Cabe resaltar que la supervisión es un dispositivo que se crea atendiendo a diferentes textos, contextos, ámbitos de intervención, espacios y participantes. En ese orden de ideas, hay que pensar en los aspectos propios de este espacio comprendiendo otros campos de la Psicología en donde también se requiere la comprensión de los contextos, los alcances y limitaciones que tiene el estudiante y la manera en que es acompañado por su tutor; quien a su vez escucha, analiza, fortalece y establece un apoyo intersubjetivo mediado por las incertidumbres y certezas propias de la práctica. Básicamente se presenta un proceso de aprendizaje mediado por un diálogo entre quien enseña y quien aprende, lo anterior conjugado por las técnicas y teorías que se entrenan y aprenden (Fernández, citado en Zas-Ros, 2013).

Específicamente en el caso de Colombia, las instituciones educativas superiores con carreras en Psicología poseen de manera individual una reglamentación para las prácticas. Estas reglamentaciones, aunque matizadas con los intereses y visiones propias de cada institución, han sido guiadas y reguladas tanto por el Ministerio de Educación como por el Ministerio de trabajo. En el caso de este último, en la medida que el espacio de formación de práctica profesional constituye un primer acercamiento al mundo laboral, resulta de vital importancia velar porque el estudiante posea la capacitación y adecuación necesaria para ejercer de manera apropiada su derecho constitucional al trabajo. En este punto, valga la pena resaltar que los roles, derechos y deberes del empleador, estudiante e institución están contemplados por la Resolución 3546 de 2018 de la República de Colombia.

SUPERVISIÓN DESDE LA VIRTUALIDAD

Ahora bien, desde finales del Siglo XX, el desarrollo tecnológico y el comienzo de la masificación de internet abrió nuevos retos y demandas a los psicólogos tanto en el ejercicio de su profesión, como en la educación de aquellos que van a ejercerla. Específicamente en esta última, con la apertura de programas de pregrado, maestría y doctorado en Psicología, se hace inminente el estudio y documentación de cómo a través de la virtualidad se pueden desarrollar habilidades y competencias necesarias para cada uno de los campos en que los estudiantes de psicología han de desempeñarse.

Desafortunadamente, ese campo emergente aún no cuenta con una exploración suficiente para dar

cuenta de procedimientos, habilidades y estrategias de supervisión de las prácticas en cada uno de los campos en que actúa el psicólogo (Murphy y cols., 2020). Afortunadamente en los últimos años, junto con la aparición y fortalecimiento de la *telepsicología*, se han publicado trabajos que dan cuenta tanto de las ventajas y desventajas de generar la supervisión a través de medios virtuales en este campo (Cummings, 2002; Wood, Miller y Hargrove, 2005); así como los riesgos y nuevas formas de concebir ciertos procesos que son transformados al hacer uso de las tecnologías (Kanz, 2001). Durante las últimas dos décadas la supervisión de práctica (cualquiera sea su modalidad) ha hecho uso de herramientas tecnológicas que permiten mayor acceso y una comunicación más cercana: conferencias web, correos, la "nube", software especializado, entre muchos otros (Rousmaniere, 2014). Asimismo, este auge ha permitido que los servicios y entrenamientos psicológicos puedan llegar a zonas rurales (Wood y cols., 2005).

En el caso de Latinoamérica, específicamente en Colombia, esto resulta de central interés dado que las necesidades en salud mental no se hacen esperar en zonas de difícil acceso dentro de un entorno sociopolítico particular. La posibilidad de que zonas diferentes de las principales urbes cuenten con un servicio psicológico (sea cual sea el área de ejercicio profesional), que permita atender las particularidades de su región, sus necesidades y demandas es un logro que parece más cercano con la implementación de la tecnología. En ese punto, la educación virtual no solo debe dar los conocimientos para que las personas provenientes las diversas regiones del país puedan ejercer profesionalmente procesos psicológicos,

sino garantizar que durante su proceso de formación hayan tenido un acompañamiento adecuado para que puedan ser los psicólogos que faciliten y guíen procesos en cada parte del país.

DE USAR LA TECNOLOGÍA A CREAR UN AMBIENTE TECNOLÓGICO

Cuando se habla de educación virtual, buscando generar una supervisión efectiva, es necesario contemplar la tecnología no solo como una herramienta, sino crear a partir de ella un ambiente que tenga la virtualidad como marco. La tecnología como herramienta ya hace parte de nuestra cotidianidad como psicólogos. Nuestra principal fuente de comunicación con los estudiantes, tutores, pacientes, profesores o empleadores suele ser el correo electrónico o plataformas virtuales de contacto social. De hecho, dentro de nuestro rol hacemos uso de baterías psicotécnicas alojadas en la red que, no solo permiten un ahorro significativo de tiempo y recursos, sino que nos permiten estandarizar, organizar y manipular de manera más efectiva los datos recogidos. Incluso, la entrevista como herramienta de evaluación psicológica en varios campos es realizada por teleconferencias [Ramón-Monje, 2012; Smith y cols. 2012].

Entonces, *¿cuál es el cambio que debe hacerse al enfrentarse a una supervisión de prácticas enteramente virtual?* Precisamente dejar de ver la tecnología como mera herramienta que interviene dentro de la supervisión, e ir hacia la idea de generar ambientes tecnológicos que permitan dinamizar el constante flujo de información de un momento a otro en tiempo real [Rousmaniere y Frederickson, 2016]. Un ambiente tecnológico no solo implica el uso de las herramientas tecnológicas, sino la

apropiación de las dinámicas que el uso de estas herramientas conlleva. Por ejemplo, dentro de las dinámicas tecnológicas el contacto que tiene supervisor y supervisado cambia en tiempos, en retroalimentación facial, entre muchas otras variables. Si estas variables son manejadas de manera efectiva generan un lazo de confianza que facilita la retroalimentación del proceso y el acompañamiento de los procesos que lleva el supervisado [Bender y Dykeman, 2016].

Esto parece contraintuitivo en primera instancia, dada la enorme fuerza que tiene en nuestras vidas el contacto físico. Aun así, allí hay un punto importante que examinar sobre estas dinámicas de los ambientes digitales: las diferencias generacionales. Tradicionalmente los supervisores y maestros de aquellos que hoy asumen ese rol fueron educados bajo un modelo presencial, con todo lo que eso conlleva. El uso de correos electrónicos, *Whatsapp* o *Facebook* no hacía parte de las herramientas con los que muchos fueron introducidos a sus campos aplicados. Hoy en día eso ha cambiado. Fuera y dentro de la Academia la tecnología ha hecho su aparición modificando y reconstruyendo la manera que se concibe el trabajo, las relaciones y, por supuesto, las mismas profesiones. Valga la pena decir que la mayoría de las personas que ejercen las supervisiones de prácticas son inmigrantes digitales, personas que crecieron sin tener a la tecnología virtual en cada aspecto de su vida y que, en últimos años, han tenido que comenzar a transformarse para dar cuenta del nuevo mundo que se ha creado [Guo, Dobson y Petrina, 2008; Prensky, 2009]. Para ellos, será mucho más desafiante generar una supervisión de la práctica en un ambiente que le es ajeno, y donde solo puede visualizar la tecnología como una herramienta útil,

más no como un ambiente cuyas reglas de juego demandan repensar la supervisión, desde la metodología, hasta la aproximación a las necesidades que cada campo demanda (Prensky, 2001; Scarcia-King, 2011).

De modo paralelo, es muy probable que nuestros supervisados hagan parte de los nativos digitales, personas que nacieron dentro de un mundo mediado por la comunicación instantánea, el acceso a todo el mundo a través de una pantalla y el crecimiento de las empresas tecnológicas (Guo, Dobson y Petrina, 2008; Prensky, 2009). Para ellos resulta natural entablar relaciones interpersonales sin conocer físicamente a su interlocutor, estar conectados con el mundo y visualizar las potencialidades que este ambiente posibilita (Prensky, 2001). Lin (2008) señala, por ejemplo, que los niños que nacieron en la época de los computadores pasan un promedio de más de 8 horas expuestos a la tecnología digital. En ese sentido, no resulta extraño que tanto la educación básica, secundaria y superior cada vez más esté implementando las redes sociales y otros medios digitales para poder comunicarse, conectarse y entablar procesos educativos significativos específicamente con esta población (Kumi-Yeboah y Blankson, 2014).



Figura 1. Supervisión de prácticas hoy

Fuente: elaboración propia

La supervisión de prácticas en la virtualidad exige la comprensión de trabajar tanto en los dispositivos disponibles como en las competencias informáticas para adelantar los procesos que antes se realizaban presencialmente.

Bajo esta perspectiva, parece desafiante lograr que el supervisor se inserte a esta dinámica, más cuando su conocimiento, uso y habilidades dentro del marco digital presentan una brecha significativa con el estudiante. Pero si logramos introducir tanto al supervisor como al supervisado en un entorno digital donde sus respectivas habilidades y conocimientos se amalgaman de tal manera que sea un espacio ameno para las dos partes, se generará un ambiente de aprendizaje tecnológico (Rousmaniere, 2014). En otras palabras, la supervisión virtual tendrá su propia identidad y reglas, no por ello, menos efectivas que las que se diseñaron para la supervisión presencial. Se deben establecer lineamientos, reglas de interacción pensadas desde la virtualidad para la virtualidad, donde los modelos presenciales quedan obsoletos y se contempla una nueva arena de juego.

Así es como hoy la virtualidad no debe ser considerada como una herramienta puesta a disposición de la educación. Por el contrario, debe ser considerada como un nuevo campo de trabajo en el que se analizan sus diferentes aspectos para determinar dinámicas exitosas. Al fin y al cabo, la tecnología es un contexto más con el que hemos de enfrentarnos en nuestro diario quehacer sin importar de qué orientación seamos. Un ejemplo de la utilidad de repensar la tecnología resulta evidente en las mutaciones que ha tenido el mundo laboral con el teletrabajo, los procesos de automatización y, por supuesto, los cambios que han sucedido en los

diferentes campos de la Psicología. Actualmente, la Psicología Organizacional o Industrial permite la capacitación, selección y reclutamiento a través del uso de modalidades de teletrabajo, videoconferencias y pruebas psicotécnicas empleadas en línea para lograr captar no solo un amplio número de postulantes, sino también encontrar nuevos talentos (Blasco, 2004). Más aún, la modalidad de teletrabajo se ha vuelto un factor importante para generar un clima organizacional y bienestar en el trabajo (Sánchez-Paredes y cols., 2019). La formación en Psicología, así como la supervisión de la práctica, tiene que ser lo suficientemente flexible para incluir estas dinámicas donde la persona que supervisa el trabajo, por ejemplo, pueda relacionarse exclusivamente por vía virtual. Asimismo, una supervisión que permita servir como plataforma al estudiante para seguir consolidando su autonomía y responsabilidad, a la vez que cuenta con herramientas diversas para enriquecer su práctica y hacer su proceso más enriquecedor tanto para él como para el supervisor. Las empresas están cambiando y las profesiones que están en ellas tienen que ser educadas para estos cambios.

Lo mismo sucede en otros campos de acción de la Psicología. Las competencias por desarrollar en la Psicología Educativa han de ser repensadas, así como la manera en que la supervisión de la práctica virtual puede ser modelada según estas necesidades. Actualmente, la manera más efectiva de relacionarse con el estudiante es entender su lenguaje, comunicarse por sus medios y afianzar la estrecha relación que debe existir entre el colegio, los padres y el estudiante (Díaz y cols., 2006). Suponer que el futuro psicólogo educativo va a disponer del tiempo y la disposición de

los padres para generar procesos presenciales no es viable. El futuro psicólogo tiene que aprender a comunicarse efectiva y asertivamente por los medios virtuales para garantizar los procesos que necesita llevar a cabo. Otros campos como el de Psicología Clínica y Comunitaria dan cuenta de los avances y desarrollos tecnológicos al servicio de la salud mental. El desarrollo de la teleterapia, el acceso a comunidades remotas y las posibilidades de contar con un experto al otro lado del mundo en tiempo real son solo algunas ventajas que posibilita insertarse en este ambiente tecnológico para los supervisados. En ese sentido, una práctica donde se puedan comunicar inquietudes, dudas y retroalimentaciones por medios virtuales con su supervisor de manera clara, concisa, respetuosa o ética, termina resultando una puerta de aprendizaje que le va a permitir potenciar su trabajo. No solo la supervisión de práctica debe suponer un cambio de reglas desde la presencialidad, sino una comprensión global del cambio que los mismos campos demandan y que tanto supervisor, como estudiante deben reconocer.

RETOS DE LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS DESDE LA VIRTUALIDAD

La reflexión sobre el seguimiento en línea del estudiante en práctica ha generado una serie de cuestionamientos relacionados con la pertinencia de la mediación tecnológica. Históricamente se ha propuesto que lo que requerido para la supervisión de prácticas es mantener contacto cercano con el estudiante, sabiendo que el objetivo principal es la enseñanza y el aprendizaje como ofrecer bienestar al supervisado (Goodyear y cols., 2004). Básicamente se ha establecido que la supervisión psicológica es un tipo de relación profesional que se enmarca en la colaboración

y el establecimiento de estándares éticos, que contribuyen al desempeño profesional (Zas-Ro, 2013). El espacio debe comprenderse desde su valor formativo y profesional (Moreira, 1997) para que surja el intercambio profesional, en donde se contribuye al mejoramiento técnico y profesional (Zas-Ros, 2004).

De acuerdo con lo anterior, la supervisión exige una serie de elementos propios del estudiante como del docente supervisor (en adelante: "monitor") que se enmarcan en la rigurosidad técnica; relacionada con el *quehacer*, pero también con las competencias del *saber* y del *ser*. Durante la supervisión de prácticas en la modalidad virtual, se establecen una serie de desafíos importantes que no solo se relacionan con lo técnico o mediático sino también con el establecimiento de la relación entre el supervisado, el supervisor y el jefe tutor como lo estipula la Resolución 3546 de 2018 (en el caso particular de Colombia).

El reto ahora es que (dadas las dinámicas propias de la educación virtual) tanto el monitor como el estudiante han de establecer espacios de encuentro sincrónicos y asincrónicos que se encuentren regulados bajo parámetros de rigurosidad, ética, comprensión conceptual y técnica que permitan el apropiado proceso de formación (Santoveña-Casal, 2012). En el caso de los espacios sincrónicos su importancia radica en el favorecimiento a la comunicación dirigida hacia las relaciones socioemocionales y una interacción más personal (Freitas y Neumann, 2009; Rourke y Anderson, 2002). Mientras que los espacios asincrónicos tienen mayor repercusión en los contenidos y la orientación hacia la tarea a realizar (Hrastinski, 2008). Otro desafío consiste en encontrar las

herramientas digitales más favorables para las necesidades de la práctica (sincrónicas y asincrónicas) que permitan mediar en la consecución de las competencias propias del campo aplicado, que favorezcan el desarrollo de profesionales críticos que estén en constante reflexión, que puedan dar cuenta de las necesidades de una población y generen acciones de mejora junto con las personas que hacen parte del campo de práctica; con el fin de incentivar las nuevas ideas y cuestionar aquellas que se vuelvan rutinarias. Todo esto enmarcado en unas habilidades didácticas y pedagógicas que permitan asumir una posición sobre los temas, incentivar el pensamiento crítico, para comprender la manera en que se puede trabajar en una práctica basada en la sensibilidad (Noble, Gray y Johnston, 2016).

Una guía sobre los retos a enfrentar y la manera de hacerlo puede hallarse con una mirada al campo de la Psicología Clínica. Tal vez de los campos de la Psicología donde son más claros los modelos de supervisión tanto presenciales como virtuales es la Clínica. Esta área, incluso ya ha establecido un código de ética de la ACA para la práctica de la Psicología Clínica a través del ciberespacio (Chapman y cols., 2011). Lo que más sorprende es que estas mismas claridades no son visibles en otros campos de la Psicología, a pesar de que, aunque escaso, ya ha habido trabajo guiado en esa línea. Esto hace más inminente la necesidad de pensar en los métodos y modelos que se han considerado para la realización de la supervisión de prácticas en Psicología Clínica, que puedan ser extrapolados a otras áreas y que favorezcan el trabajo que hace cada tutor desde la práctica de la *telepsicología* (Acero y cols., 2020) y que busquen favorecer las habilidades y conocimientos para la resolución de

problemas en todos los campos aplicados de la Psicología; así como inculcar y fortalecer los valores y la ética, mejorar el respeto por las personas, y establecer hábitos de reflexión (Falender y Shafranske, 2014).

Telepsicología Y CAMPOS APLICADOS DE LA PSICOLOGÍA

La *American Psychological Association* (APA) afirma que la **telepsicología** es la provisión de los servicios psicológicos utilizando tecnologías de telecomunicaciones; que son la preparación, transmisión, comunicación o procesamiento de información a través de medios electrónicos electromagnéticos, electromecánicos, electro-ópticos, o electrónicos (Committee on National Security Systems, 2010, citado en APA, 2013). Como se ha mencionado, la supervisión es un encuentro que tiene como fin el cuestionamiento de las prácticas mediante el diálogo, en el que se aprende a partir de la experiencia del supervisor. La supervisión se trata de un espacio en el que se realiza el intercambio de saberes, de manera colaborativa, sin la existencia de una única verdad; que tiene un valor formativo y profesional cuya función está en la contención, bajo un sentido crítico. Es en el marco de la **telepsicología** donde el recurso técnico cobra mayor sentido. En concreto, la supervisión de prácticas busca el mejoramiento profesional, en el que se da la acción colectiva con el fin de contribuir al desempeño; en el que se respeta la pluralidad, bajo un compromiso ético y en el que prima la intersubjetividad (Zas-Ros, 2018b).

En la propuesta de Holloway (citada en Ladany y O'Shaughnessy, 2015) se mencionan cinco tareas de la supervisión en Clínica que se pueden tener en cuenta para otros campos aplicados, atendiendo a su pertinencia para el trabajo con individuos y comunidades: a) habilidades para el asesoramiento, entre ellas se especifican las habilidades blandas; b) conceptualización del caso, propiamente se refiere a la recolección de la información en la historia clínica; no obstante, se puede trascender al diagnóstico de necesidades que se plantea en otros campos aplicados; c) el rol profesional donde se asumen acciones específicas a la práctica y la ética profesional; d) la conciencia emocional del estudiante; e) la autoevaluación, que se refiere a la reflexión sobre las acciones que realiza en el campo determinado. Lo anterior, debe estar mediado por una postura pedagógica específica, que a su vez debe articularse con las necesidades de los contextos en los que se realizan las prácticas profesionales; y debe tener en cuenta los lineamientos curriculares, en el que las competencias cobran un sentido y un valor en el campo aplicado.

Uno de los mayores retos en la supervisión de práctica está en el seguimiento de las competencias que están desarrollando los supervisados. Se busca trabajar en ellas mediante acciones y actividades que se concretan en campos específicos de práctica. Para el caso de los estudiantes y profesionales de Psicología en el territorio nacional, las competencias tanto transversales como específicas para el campo de la salud se han contemplado desde la Constitución Política de Colombia; la Ley 1090 de 2006, conocida como el Código Deontológico del Psicólogo; la Ley 30 de 1992, Ley General de Educación; la Ley 1164 de 2007 la que fija las disposiciones sobre el talento humano en salud;

la Ley 1616 de 2013 en salud mental, la Ley 1438 de 2011 que busca el fortalecimiento del Sistema General de Seguridad Social en Salud; la Ley 1620 de 2013 que regula el sistema de convivencia escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar y la Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2014). Sin embargo, ninguna de estas leyes que regulan el quehacer psicológico abordan las competencias digitales, requeridas para el trabajo de *teleorientación* y *telepsicología*, elementos que desafían el actuar del psicólogo hoy en día. En este punto, es importante salvaguardar otra serie de disposiciones que guían las prácticas académicas. Por ejemplo, la Ley 1438 de 2011 que reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y que en el Capítulo III sobre calidad y sistemas de información, señala la historia clínica única electrónica y la Ley 2015 de 2020 que también dispone los lineamientos frente a la historia clínica electrónica.

Esta inclusión de la tecnología cada vez más presente en el campo psicológico, requiere de una reflexión profunda frente a los estándares éticos y procedimentales para dicho ejercicio. A la fecha, el Colegio Colombiano de Psicología ha estipulado una serie de lineamientos que guían el actuar del psicólogo desde la *telepsicología*, donde también se inscribe la supervisión de prácticas. De manera que, como supervisores, se debe considerar la pertinencia de las plataformas frente a temas relacionados con la confidencialidad y manejo de datos. Al respecto, se han delimitado algunas implicaciones importantes que se deben

tener en cuenta en la inserción de la tecnología en el contexto psicológico en pro del bienestar del cliente-consultante y del mismo profesional: cifrar la información, almacenarla en espacios que no tengan acceso a internet, tener cuidado con el uso de tabletas y dispositivos y (en lo posible) deberán tenerse por separado aquellos dispositivos que son personales de los profesionales (Acero, 2020).

En este sentido, la atención remota mediada por la tecnología implica considerar los medios por los que se está desarrollando la práctica. En el espacio concreto de la supervisión se debe asumir una postura rigurosa en el intercambio de información que se plantee, hay que considerar cuáles son los dispositivos que se usan para consolidar la información y la manera en que esta es socializada bajo los parámetros anteriormente expuestos. Se ha evidenciado que los profesionales en salud, así como los practicantes, ocasionalmente no tienen prácticas seguras como: no utilizar dispositivos móviles encriptados, recurrir a redes inalámbricas poco seguras o la protección del correo electrónico con clave, y desconocen los procedimientos de protección que viene con el uso de la tecnología (Fiene y cols., 2020). En este punto, los cambios y retos que implica el uso tecnológico a nivel de ética y regulaciones son aplicables tanto para el desempeño profesional de las personas educadas en la presencialidad como de aquellos educados en la virtualidad. Aquí lo importante es comenzar a hacer reflexiones que permitan la adecuada transferencia de los códigos éticos y deontológicos a la realidad mediada por la tecnología que vivimos hoy en día.

Como se puede ver, hay que incluir en los programas de pregrado aspectos relacionados con la **telepsicología**, en el que los futuros psicólogos puedan adquirir herramientas para el desarrollo de las sesiones en los que se incluya la tecnología. Aunque por regla general habría de suponer que las habilidades y competencias requeridas para un desempeño adecuado del rol profesional se obtienen en estudios de posgrado o de educación continua (como las adecuadas competencias en seguridad en la transmisión y almacenamiento de los datos) (Campbell y Norcross, 2018), muchos profesionales carecen de la habilidad para desarrollar la **telepsicología** o la **teleorientación**, en donde se incluya la rigurosidad ética y competente. Lo anterior debe llevar a plantearse el uso de la tecnología articulado a los valores y la misión del psicólogo, los aspectos éticos y legales tanto de la práctica sincrónica como asincrónica; lo que requiere de elementos basados en competencias para la inclusión de la **telepsicología** en los planes de estudios (Cooper, Campbell y Smucker, 2019).

Autores como Lustgarten and Elhai (2018) y Campbell y Norcross (2018) han definido elementos específicos que se pueden tener en cuenta en la aplicación y uso de la **telepsicología**, así como en su enseñanza: a) la precisión diagnóstica o la selección del tratamiento (se debe asumir un criterio para considerar si esta será la manera más pertinente para la realización de esta práctica); b) la competencia tecnológica (reconocer el hardware, utilizar el correo electrónico encriptado, estar al tanto de las redes wifi no seguras, y estar al tanto de otras posibles vulnerabilidades); 3) enseñarle al cliente los aspectos mínimos de la telepráctica y revisar las prácticas culturales (por ejemplo, las creencias y el contexto en que se lleva a cabo

los encuentros, así como los mitos que puedan afectar elementos propios del encuentro profesional por medios tecnológicos). La enseñanza y acompañamiento en la adquisición y desarrollo de estas habilidades en el marco de la **telepsicología** no se puede limitar a los programas de formación de pregrado. Se ha evidenciado que muchos proveedores en salud mental no recibieron capacitación al respecto en la formación en pregrado (Saenz, Sahu, Tarlow y Chang, 2020), por lo que la formación subsecuente de posgrado debería también incluir este tipo de formación como parte de sus currículos.

En el caso particular de la integración de la **telepsicología** en programas posgraduales, se ha mencionado la necesidad de tener una mirada de corte multicultural que permita comprender y reflexionar respecto a la manera en que las personas pueden acceder a este tipo de servicios, atendiendo a las necesidades de los grupos marginados; así como el marco valorativo y educativo que se encuentra frente a las posturas que traiga el profesional frente al procesos de orientación por medios tecnológicos (Lee y Khawaja, 2013). Este tipo de necesidades conlleva a que en varios estudios posgraduales, por no decir en todos, sea necesario que los estudiantes tengan un acompañamiento e instrucción especializada en la adquisición de la competencia cultural a través de seminarios específicos sobre **telepráctica**, supervisiones y trabajo guiado, para aquellas comunidades cuyo desarrollo y apropiación tecnológica varíe. Por supuesto, debe incluir el desarrollo de competencias de evaluación de la idoneidad del trabajo o del cliente para recibir los servicios profesionales en esta modalidad; y los temas específicos de confidencialidad, los

límites de la práctica, el almacenamiento de la información, los casos de emergencia remota bajo lineamientos éticos claros. También se deberá recurrir a la práctica basada en la evidencia para determinar la efectividad de las intervenciones y revisar los enfoques pertinentes (Cooper, Campbell y Smucker, 2019).

De acuerdo con lo descrito, el mayor reto en la supervisión mediada por la tecnología es el conocimiento de las implicaciones éticas y el uso efectivo de la tecnología, en el que se mitiguen riesgos relacionados con la confidencialidad de los datos. No obstante, se observa que no es solo conocer el uso de las herramientas sino también las habilidades adquiridas; por ejemplo, con el manejo en crisis o de situaciones de emergencia, en donde las personas que han tenido trabajos relacionados con estas situaciones se sienten más capacitadas para atender situaciones de riesgo cuando se enfrentan a la mediación tecnológica (Saenz y cols., 2020).

Hay que reconocer que no es solo incorporar la tecnología a la supervisión y realizar el acompañamiento sin mayor implicación del docente. Se espera que ellos también estén capacitados y tengan experiencia en el trabajo desde la *telepsicología*. En este punto, los docentes también deben estar al tanto de las necesidades de capacitación de los supervisados, quienes están incursionando en esta modalidad y tienen diferentes preguntas que pueden ser abordadas en el espacio de la supervisión (Saenz y cols., 2020). Para ello, se requiere de mayor curiosidad sobre el tema, en el que se involucre la investigación, la inclusión en la formación en cursos de pregrado; y que se discuta sobre el mismo para trabajarlo bajo

los mayores estándares éticos y buscar la mejora continua de la prestación en salud; sobre todo para aquellas poblaciones en las que se limita la asistencia a servicios de salud mental.

En resumen, aunque los retos son variados (incluyendo la conectividad y la distancia, que de alguna manera han sido subsanadas con las plataformas existentes como Microsoft Windows, soporte simultáneo audio y video (Deane, Gonsalvez, Blackman, Saffioti, Andresen, 2015) se debe resaltar que las estrategias pedagógicas y procedimentales también requieren ser estudiadas. Esto nos lleva a preguntarnos por las características pedagógicas y procedimentales propias de la supervisión de prácticas en Psicología virtual, ya que deben ser capaces de comprender cómo las competencias necesarias para desarrollarse en el campo laboral psicológico pueden ser fortalecidas mediante la implementación de herramientas digitales para la supervisión de prácticas psicológicas. Asimismo, resulta importante describir las herramientas en la metodología virtual planteadas para la supervisión de prácticas en el contexto de la Psicología virtual y reflexionar sobre los aspectos que debe tener en cuenta el supervisor para el desarrollo de la supervisión en el contexto de prácticas virtuales. Una reflexión que debe hacerse a la luz de la reglamentación mundial y colombiana, así como desde el entendimiento de las necesidades, potenciales y limitaciones que enmarcan este tipo de educación.

PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS

Parte de la misión que debe desempeñar un buen supervisor de prácticas profesionales es el de observar el trabajo del supervisado a la luz de sus

ojos expertos y profesionales en una temática particular, de manera crítica, sensible y exigente. Se espera que el estudiante logre reconocer los aspectos constitutivos de la práctica profesional que es modelado por un supervisor y que ocurre en el contexto de asesoramiento. El supervisado, desde un sentido crítico, habrá de adoptar los puntos de vista y los métodos del supervisor; quien a su vez asume el desafío de crear un contexto de aprendizaje para contribuir al desarrollo de las habilidades de la persona que supervisa (Holloway, 1995). Este continuo marco de interacción requiere que el ejercicio de supervisión se dé bajo el bagaje conceptual y experiencial del supervisor que guía el trabajo. Y es, precisamente allí, donde los modelos de supervisión cobran vital importancia puesto que dan los parámetros y permiten reconocer desde dónde se asume la construcción del conocimiento. La supervisión de prácticas es un vehículo para el aprendizaje profesional, que implica un proceso de reflexión y retroalimentación

continua; que se da en la medida en que el supervisado afianza sus conocimientos teóricos y prácticos que se desarrollan según el enfoque que se asuma (Johnston, Noble y Gray, 2016). Los modelos de supervisión propuestos han estado anclados tanto a escuelas psicoterapéuticas, como a las centradas en el aprendizaje y en la pedagogía. Estos, a su vez, pueden tener diversas formas de realizar la supervisión de modo individual o grupal; algunas se programan con mayor rigidez frente a otras y también se plantean estrategias didácticas que pueden relacionarse con la oralidad, la escritura, que abarcan momentos específicos o todo el proceso (Zas-Ros, 2018a). Los modelos más representativos son: a) los derivados del enfoque clínico; b) aquellos que se basan en los modelos de aprendizaje y c) los que se basan en los modelos pedagógicos (Zas-Ros, 2018b) (Los ejemplos de ellos pueden verse en la Figura 2).

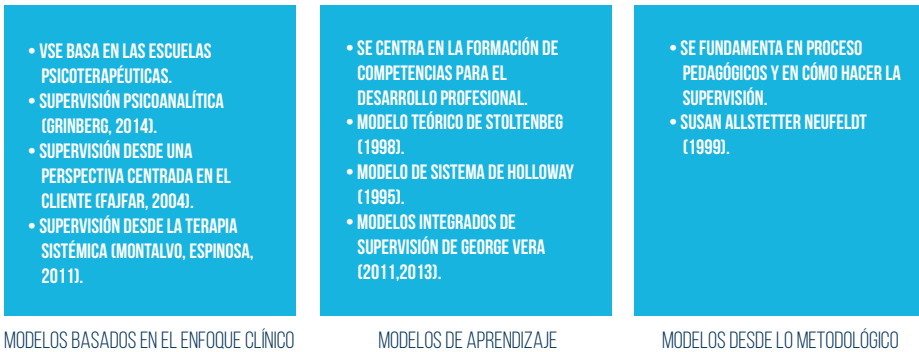


Figura 2. Modelos de supervisión adaptado de Zas-Ros

Fuente: Zas-Ros (2018b)

A nivel pedagógico, la función de la supervisión está basada en diferentes teorías que la consideran como un espacio de aprendizaje continuo y de autodesarrollo (Weld, citado en

Johnston, Noble y Gray, 2016). Entre ellas, se destacan la cognitivo conductual (que utiliza la reestructuración cognitiva para el cambio de comportamientos, emociones y pensamientos que no

son productivos); la teoría psicoanalítica-psicodinámica (que aporta principalmente los términos de transferencia y contratransferencia en el desarrollo de la supervisión) y la teoría del apego que facilita la comprensión del desarrollo de una base segura para la exploración y el desarrollo personal, entre otras (Bennet y Deal, citados en Johnston, Noble y Gray, 2016).

En relación con esta última perspectiva, su énfasis en la relación que se establece entre el supervisor y supervisor, así como la forma en que se logra trabajar en el vínculo para fortalecer las diferentes habilidades profesionales, es uno de los puntos más cuestionados en la supervisión virtual. Es claro que, sin importar la modalidad, la relación que se construye cuando se plantea la supervisión y que puede ocurrir en determinadas modalidades, busca el diálogo y la interacción tanto con el tutor, como con los pares y las personas que hacen parte de los sitios de prácticas. En este sentido, pensar que el proceso de supervisión dentro de la modalidad virtual carezca de presencialidad es ignorar los diferentes tipos de supervisión que se pueden dar más allá del tutor-estudiante. Tanto en las modalidades presenciales como en las virtuales, debe garantizarse que se establezcan procesos de supervisión en varios niveles y por varios medios. Estos diferentes modelos de supervisión (como los que se pueden ver en la Figura 3) permiten diferentes tipos de aprendizajes, competencias y retroalimentaciones necesarias por el futuro profesional. Cada una de las personas o grupos de personas que puede generar la retroalimentación desde su rol da una visión más global del desempeño esperado permitiendo la adaptación adecuada al entorno laboral.

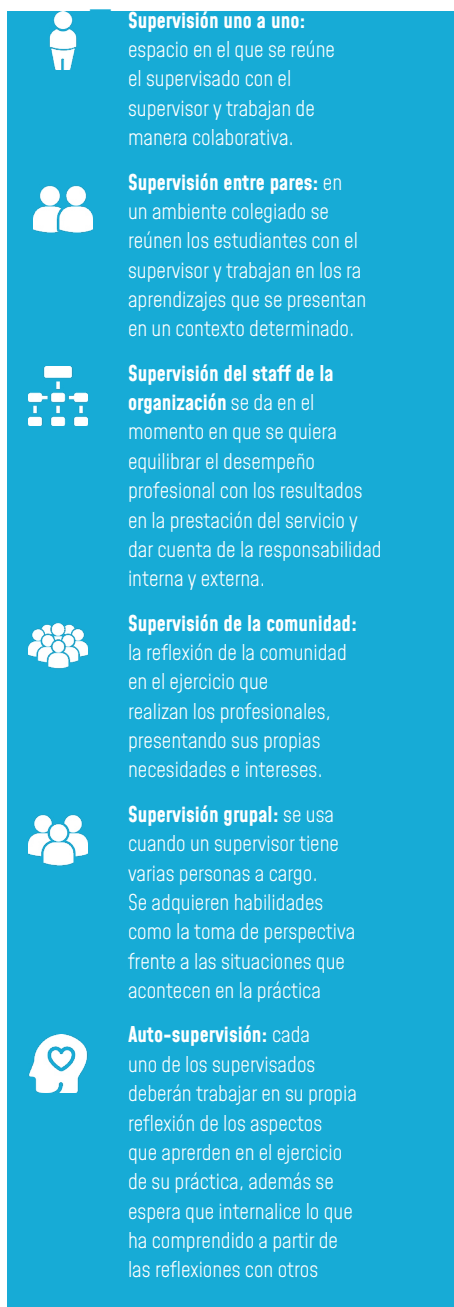


Figura 3. Modelos de supervisión

Fuente: elaboración propia adaptada de Johnston, Noble y Gray (2016)

Cada uno de estos modelos de supervisión, así como la combinación entre ellos garantiza procesos enriquecedores. En el caso de Colombia, se puede tener por ejemplo el programa de Psicología (modalidad virtual) del Politécnico Grancolombiano, que defiende la importancia del trabajo colaborativo dándole un peso importante a las supervisiones grupales, entre pares y en comunicación directa con las personas con la que el practicante trabaja en la institución donde realiza su práctica profesional. Este tipo de modelos no ignora la necesidad e importancia de otros modelos como la autosupervisión y la colaboración de la comunidad.

De acuerdo con lo expuesto por Kaslow, Johnson y Schwartz (2014), la relación entre el supervisor y la persona supervisada es muy importante en el desarrollo de las habilidades en la práctica y factores ajenos al proceso educativo como: la edad, el hecho de tener otras materias y responsabilidades académicas que le resultan estresantes y que pueden dificultar la adquisición de las habilidades, pueden afectar esta relación y el desempeño y adquisición de las competencias profesionales. Esto sin contar otros factores personales del supervisor y supervisado como baja autoestima, pobre autoconcepto, y miedo a la crítica por mencionar a algunos, el estilo personal del profesional que pueden generar conflictos en la relación sin importar la modalidad de comunicación usada (Falender y Shafranske, 2007; Romans, Boswell, Carozzi y Ferguson, 1995). Ante esto, resulta necesario pensar en la necesidad de capacitar a aquellas personas que hacen supervisión que, si bien son expertos en su área, no necesariamente tienen las herramientas para manejar este tipo de situaciones y más cuando se presentan en modalidades de

supervisión virtual. Para evitar estas dificultades se requiere que los estudiantes puedan ser conscientes de su propio proceso, saber cuáles son las competencias que deberán desarrollar y tomar conciencia sobre la importancia de la supervisión de práctica. Para ello, se requiere también de un supervisor que sea reflexivo, que se implique en el proceso junto con sus estudiantes y que logre propiciar un espacio para la transformación del ejercicio del supervisado.

Este ejercicio reflexivo propende por un aprendizaje transformativo que implica ir más allá de la adquisición de habilidades y de conocimientos hacia la toma de perspectiva crítica que se asume en el aprendizaje transformador. Esto implica un examen desde diferentes puntos de vista, que contemple las suposiciones y las interpretaciones que se asimilan mediante una postura reflexiva, crítica y consecuente. Lo que puede favorecer el cambio de perspectiva, si se le propone a los supervisados, que favorezca la transformación de determinados temas propios de la práctica y que exija un diálogo constante con los propios valores y con las preconcepciones (Noble, Gray y Johnston, 2016b). Para ello, se requiere de una visión del estudiante como el centro del aprendizaje, quien es activo y que pone en diálogo los aprendizajes previos con los que va construyendo durante la práctica. Ese es el caso del programa de Psicología virtual del Politécnico Grancolombiano, institución de educación superior colombiana que ha asumido la práctica pedagógica desde los referentes constructivistas y cognitivistas. De modo tal que, el fin en la supervisión de prácticas, el supervisor pueda ser mediador entre los aprendizajes del estudiante, favorecer su construcción de la carrera y sus intereses en pro de permitir la

generación de un ambiente de confianza, en el que el estudiante sea escuchado por un supervisor receptivo. Esto supone, a nivel de formación, a un supervisor con la capacidad de revisar los patrones de comportamiento del supervisado que aparecen en momentos de miedo, angustia o de novedad, cuando se enfrenta a su práctica profesional (McAuliff, Ellis y Phillips, 2011). En este espacio de compasión, en donde se enfatiza la confianza, el alto funcionamiento y la adquisición de habilidades (Johnston, Noble y Gray, 2016a), se redonda en el autoconocimiento y en la estructuración de autoesquemas, como lo plantea la teoría social cognitiva. En dicha teoría se trabaja principalmente en la autoeficacia y las creencias de los estudiantes en torno a la capacitación (McAuliff, Ellis y Phillips, 2011. O'Brien y Heppner, citados en Ladany y O'Shaughnessy, 2015).

Se reitera que el objetivo principal de la supervisión es mejorar el funcionamiento profesional del estudiante, que se logra mediante el involucramiento de este último en el proceso; lo que resulta favorecido por la relación que se establezca con el supervisor. Este vínculo y el empoderamiento del estudiante a través de la inserción en los contextos, facilita el aprendizaje de habilidades, actitudes, y conocimientos profesionales; así como la evaluación de los procesos y clarificación de los roles (Fuhrman, Bobbitt y Robiner, 2005). La supervisión exitosa se da en un contexto profesional y se plantea en una relación de confianza en el que las habilidades y el conocimiento se apropian a través de la experiencia y la coyuntura de situaciones interpersonales (Holloway, 1995). Ello se debe establecer bajo parámetros claros y definidos, en el que la pedagogía cobra un importante rol dado que invita a la reflexión sobre la práctica y

el quehacer del estudiante en los lugares de práctica. Esto implica que quien supervisa se involucre en el acompañamiento del estudiante mediante diferentes referentes pedagógicos; además de los propios elementos que debe considerar en el desarrollo de las competencias de los supervisados. En este ejercicio de supervisión se propende por el desarrollo personal y profesional, lo que se da mediante el mantenimiento del profesionalismo; que se asume cuando se es consciente de la diversidad cultural e individual, la aceptación de normas y políticas, éticas y legales, la práctica reflexiva la autoevaluación y el autocuidado, la relación con otros profesionales, las personas de la comunidad y otros grupos, así como estar enfocado en los métodos y procedimientos de investigación y de evaluación que a su vez se refiere a la práctica basada en la evidencia (Kaslow, Johnson y Schwartz, 2014). Lo anterior logrado a través del monitoreo y la evaluación, la instrucción y el asesoramiento, el modelaje y el apoyo constante hacia el estudiante (Holloway, citada en Ladany y O'Shaughnessy, 2015).

ROLES EN LA SUPERVISIÓN

Como se puede observar en la Figura 4, diferentes agentes construyen el espacio de supervisión, cada uno con un rol y aporte específico en la construcción de competencias por parte de los estudiantes. En el caso del docente-monitor, es quien está al tanto del trabajo del estudiante, del desarrollo de las competencias y de mediar ante la universidad, el estudiante y el sitio de práctica. Además, se espera que base su acción en métodos y modelos específicos que le permitan guiar la supervisión de los estudiantes con altos estándares de calidad. El jefe tutor, por su parte, está inmerso en la comunidad, es quien está al tanto

de la formación y de las acciones del estudiante en el lugar de práctica y también cumple un rol fundamental en la consolidación de la formación. El practicante, es un estudiante de quien se espera se involucre con las personas en el sitio de práctica y que actúe de manera reflexiva y ética. Cabe mencionar que, en la modalidad virtual, esta

relación se basa en la mediación tecnológica que trasciende los muros y que permite plantear diferentes desafíos en la construcción de un espacio seguro para el desarrollo de la práctica, en el que se mantenga la confidencialidad y la seguridad de los datos de las personas intervenidas.



Figura 4. Modelos de supervisión: teoría basada en la evidencia

Fuente: elaboración propia

Resumiendo, los elementos constitutivos de la supervisión de prácticas exitosas en Psicología deben incluir un supervisor que trabaje bajo modelos propios de su quehacer como docente y supervisor, a la vez que esté en actualización

permanente para conocer las técnicas y métodos de su campo disciplinar. La relación con el practicante debe ser cercana, mediada por un vínculo positivo que permita que la retroalimentación sea acogida. El estudiante, además, debe tener

determinadas habilidades y competencias para desarrollar su práctica. Estos se relacionan de manera permanente con el tutor quien es el jefe del estudiante y está en el escenario de la práctica. Lo anterior, mediado por aspectos tecnológicos que deben ser debidamente trabajados y probados, logrando mantener los estándares éticos más altos; para lo cual se requiere del uso crítico de ciertas herramientas tecnológicas que salvaguarden de manera óptima la información del paciente.

Cuando el supervisor logra tener claro su papel y labor en el acompañamiento a los estudiantes puede ser más eficaz su trabajo, y generará niveles más altos en la calidad del profesional. Como ejemplo se puede mencionar el *Modelo Operativo de Abordaje de Prácticas de Supervisión Psicológica* a grupos que realizan acciones psicosociales en el ámbito comunitario (MOSPSICO). En este modelo las sesiones de supervisión se basan en el vínculo profesional entre el supervisado y el supervisor, que se enriquece a través de unos recursos de supervisión y la reflexión conjunta de la participación comunitaria. Se destaca que se facilita la reflexión grupal, favorece un ambiente seguro y se enriquece el diálogo (Hernández, citado en Zas-Ros, 2018a).

De acuerdo con lo descrito se puede afirmar que existen diferentes referentes teóricos que han demostrado la necesidad de trabajar bajo enfoques estructurados que den cuenta de la importancia de la supervisión en las prácticas profesionales. Delimitar el rol del supervisado y del supervisor es un requisito necesario para la consolidación de habilidades y competencias en el ejercicio profesional. Ahora bien, en la práctica en Psicología virtual se deben asumir otros retos y

oportunidades transdisciplinarias que se apropian en el rol mediado por la tecnología. Hasta el momento, se han descrito diversos avances que en la modalidad presencial se han ido configurando y asumiendo, siguiendo el rigor de la construcción de saberes; pero actualmente el reto es mayúsculo por cuanto se están planteando temas propios de la *telepsicología*, de la telemedicina y de la atención mediada por las tecnologías. Si bien este tema ha sido discutido en escenarios en los que se ha trabajado a través de correos electrónicos, chats y plataformas digitales (Deane y cols., 2015), hay que pensar en los objetivos de enseñanza-aprendizaje, así como en el bienestar del estudiante supervisado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante un mundo que con el pasar de los días es más tecnológico, las practicas humanas han mutado hacia formas que habitan en ambientes tecnológicos que demandan nuevas competencias. En ese sentido, la educación profesional cuyos objetivos incluyen el preparar al estudiante para poner en práctica sus conocimientos en campos reales debe ser capaz de adaptarse a los nuevos requerimientos. En el caso de la educación virtual, debe comenzar a ser desligada de una educación que simplemente usa la herramienta tecnológica para generar competencias profesionales para ir hacia un ambiente de aprendizaje cuyas reglas pueden distar de las establecidas en presencial. En ese sentido, reflexionar sobre la supervisión de prácticas en la modalidad virtual, no es solo adaptar los lineamientos de la presencialidad sino todo lo contrario, es una oportunidad para repensar la educación virtual; y asimismo, las necesidades, ventajas, desventajas y potencialidades que una

supervisión de práctica virtual posee en una era tecnológica.

Aunque claramente las brechas generacionales entre supervisores y supervisados implican retos en cuanto al uso y manejo de las herramientas tecnológicas, debe tenerse en cuenta que, dada la velocidad de crecimiento tecnológico, estas brechas y las digitales deben tender a disminuir [Gil, Castro y Bermúdez, 2017]. Por ello, resulta necesario crear políticas que tengan visión a futuro y puedan reglamentar, adaptar y establecer condiciones de la supervisión en práctica virtual donde sin importar si se es nativo o inmigrante digital, se puedan generar procesos exitosos bajo este modelo.

Ahora bien, dado que el uso de la tecnología se aprende y se amalgaman a las situaciones cotidianas de las personas, es natural que las prácticas de la telemedicina y *telepsicología* estén incursionando en más campos. De manera que la invitación es a trabajar con mayor ahínco en investigaciones que permitan organizar la práctica mediada por la tecnología y tener referentes teóricos y metodológicos claros para la consolidación de competencias específicas que deban plantearse en los programas de estudio. También se requiere la apropiación de referentes pedagógicos y teóricos para que la supervisión de las prácticas, a través de plataformas digitales, enriquezca el desarrollo de competencias y la consolidación de nuevas maneras de trabajo para que los estudiantes que están en modalidad virtual puedan adquirir las herramientas necesarias para el trabajo con comunidades y en contextos donde se hace necesaria su labor.

En este capítulo se pudo evidenciar que más allá del componente instrumental del uso de la tecnología que trasciende el conocimiento de diferentes plataformas, resulta pertinente comprender si cumplen con los estándares establecidos y la formación requerida para el trabajo mediado por la tecnología. Esto demanda a la Academia y a los espacios educativos la construcción de espacios específicos para la capacitación de los profesionales de la salud para que estos, a su vez, garanticen que los clientes puedan conocer esta modalidad de atención garantizando la privacidad, confidencialidad y uso adecuado de la información recolectada.

Autores como Fiene y cols. [2020] señalan la necesidad de trabajar cada día más en las competencias necesarias para la salud "tele-mental", competencias que les permitan a los profesionales prestar sus servicios con el mayor rigor y con los lineamientos requeridos para el ejercicio profesional. Y allí, la adecuada reflexión e investigación en los elementos de la supervisión de prácticas cobra un lugar central al asumir posturas teóricas definidas que delimitan el actuar pedagógico [Falender y Shafranske, 2014]. Esto anudado con la reflexión constante que deben asumir los entes reguladores, las instituciones educativas, el supervisor y el supervisado proporcionarán una atmósfera que facilite la confianza y el crecimiento para el aprendiz, el contexto donde trabaja y el campo de la Psicología donde labora.

Específicamente en el caso de la supervisión a través de plataformas digitales, cabe resaltar que aunque el currículo y las competencias que deben ser desarrolladas no distan de las que se delimitan en la presencialidad, sí es necesario percatarse de

los desafíos que demandan el uso de dispositivos digitales y estrategias en los que la tecnología cobra un valor. En este punto, es necesario hacer un seguimiento de prácticas virtuales exitosas, así como generar un marco teórico robusto para cada uno de los campos de la Psicología. Dicha revisión debe ser crítica y situada para permitir la revisión de elementos propios de este ambiente digital que pueden interferir o potenciar el actuar profesional (Saenz y cols., 2020).

Por último, pero no menos importante, es el trabajo y la conceptualización de los roles y estrategias pertinentes los que posibiliten que la supervisión se convierta en un espacio abierto; en el que quien se está formando se sienta apoyado, escuchado y logre hacer de su práctica un espacio dialógico en que el estudiante pueda apropiarse y reflexionar sobre los desafíos a los que se enfrenta en los campos aplicados. La labor del docente-monitor de prácticas cobra valor y sentido cuando los estudiantes inician sus prácticas y el escenario de la supervisión debe constituirse en un espacio seguro. Un espacio en el que existan lineamientos claros, en el que se asegure el desarrollo de competencias blandas, transversales y específicas; lo cual se logra mediante estrategias pedagógicas definidas, por lo que la estructura del trabajo de supervisión cobra relevancia y busca la eficacia en la labor (Zas-Ros, 2018a). En este sentido, la supervisión de prácticas demanda una mayor investigación ante los cambios generacionales y tecnológicos que vivimos, así como un reconocimiento de las bondades que la práctica en Psicología, con su respectiva supervisión virtual, puede brindar.

REFERENCIAS

Acero, P., Cabas, K., Caycedo, C., Figueroa, P., Patrick, G. y Rudas, M. M. (2020). *Telepsicología. Sugerencias Para La Formación Y El Desempeño Profesional Responsable. ASCOFAPSI y COLPSIC*. Recuperado de: [https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20\(2\).pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20(2).pdf)

Acero, P.D. (2020). *Referentes éticos mínimos para la práctica de la telepsicología. Colegio Colombiano de Psicología*. Recuperado de: [https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20\(2\).pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20(2).pdf)

American Psychological Association. (2013). *Guidelines for the Practice of Telepsychology*. Recuperado de <https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>

Barnwell, S. S. (2020). A telepsychology primer. *Journal of Health Service Psychology: An Official Journal of the National Register of Health Service Psychologists*, 45(2), 48–56. <https://doi.org/10.1007/BF03544680>

Bender, S. y Dykeman, C. (2016). Supervisees' perceptions of effective supervision: A comparison of fully synchronous cybersupervision to traditional methods. *Journal of Technology in Human Services*, 34(4), 326–337.

Blasco, R. D. (2004). Reclutamiento, selección de personal y las tecnologías de la información y de la comunicación. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(2), 141–167.

Campbell, L. F. y Norcross, J. C. [2018]. Do you see what we see? Psychology's response to technology in mental health. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 25(2), 1. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1111/cpsp.12237>

Cautin, R.L. y Baker, D. B. [2014]. A history of education and training in professional psychology. En Johnson, W. B. y Kaslow N. J. (Eds.). *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 17–32). Oxford University Press.

Chapman, R. A., Baker, S. B., Nassar McMillan, S. C. y Gerler Jr., E. R. [2011]. Cybersupervision: Further examination of synchronous and asynchronous modalities in counseling practicum supervision. *Counselor Education and Supervision*, 50(5), 298–313.

Colegio Colombiano de Psicólogos. [2014]. *Perfil y competencias del Psicólogo en Colombia, en el contexto de salud*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Cooper, S. E., Campbell, L. F. y Smucker, B. S. [2019]. Telepsychology: a primer for counseling psychologists. *Counseling Psychologist*, 47(8), 1074–1114. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0011000019895276>

Congreso de Colombia. [Diciembre 28 de 1992]. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. [Ley 30 de 1992]. DO 40.700.

Congreso de Colombia. [6 de septiembre 2006]. *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. [Ley 1090 de 2006]. DO 46.383.

Congreso de Colombia. [3 de octubre de 2007]. *Por la cual se dictan disposiciones en materia del Talento Humano en Salud*. [Ley 1164 de 2007]. DO 46.771.

Congreso de Colombia. [19 de enero de 2011]. *Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1438 de 2011]. DO 47.957.

Congreso de Colombia. [10 de junio de 2011]. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1448 de 2011]. DO 48.096.

Congreso de Colombia. [15 de marzo de 2013]. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. [Ley 1620 de 2013]. DO 48.733.

Congreso de Colombia. [21 de enero de 2013]. *Por medio de la cual se expide la ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1616 de 2013]. DO 48.680.

Congreso de Colombia [31 de enero de 2020]. Por medio del cual se crea la historia clínica electrónica interoperable y se dictan otras disposiciones. [Ley 2015 de 2020]. Recuperado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202015%20DEL%2031%20DE%20ENERO%20DE%202020.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const.]. [1991]. Gaceta constitucional 114.

Cummings, P. [2002]. Cybervision: Virtual peer group counseling supervision—Hindrances or help?. *Counseling and Psychotherapy Research*, 2(4), 223–229.

Deane, F., Gonsalvez, C., Blackman, R., Saffioti, D. y Andresen, R. (2015). Issues in the development of e-supervision in professional psychology: *a review*. *Australian Psychologist*, *50*, 241-247.

Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la educación superior*, *35*(137), 11-24.

Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en psicología latinoamericana*, *36*(3), 569-584.

Falender, C. A. y Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, *38*(3), 232-240.

Falender, C.A. y Shafranske, E.P. (2014). Clinical Supervision and the era of competence. En W.B. Johnson y N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 291-313). Oxford University Press.

Fiene, S. L., Stark, K. S., Kreiner, D. S. y Walker, T. R. (2020). Evaluating telehealth websites for information consistent with APA guidelines for telepsychology. *Journal of Technology in Human Services*, *38*(2), 91-111. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1702138>

Freitas, S. y Neumann, T. (2009). Pedagogic strategies supporting the use of Synchronous Audiographic Conferencing: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, *40* (6), 980-998

Fuhrman, M. J., Bobbitt, B. L. y Robiner, W. N. (2005). La supervisión en la práctica de la psicología: Hacia el desarrollo de un instrumento de supervisión. *RET: revista de toxicomanías*, *45*, 31-35.

Gil, H., Castro, K. y Bermúdez, G. (2017). La brecha digital en Colombia: Un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes De Ingeniería*, 59-71.

Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. y McConnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. *Advances in research on networked learning*, 1-9.

González-Jaramillo, S. y Ortiz-García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*. *25*(3), 334-343.

Guo, R. X., Dobson, T. y Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of educational computing research*, *38*(3), 235-254.

Henderson, P. y Millar, A. (2014a). Using Communications Technology. En P. Henderson y A. Millar (Eds.), *Practical Supervision: How to Become a Supervisor for the Helping Professions* (pp.107-117). Jessica Kingsley Publishers.

Henderson, P. y Millar, A. (2014b). Giving a getting feedback. En P. Henderson y A. Millar (Eds.), *Practical Supervision: How to Become a Supervisor for the Helping Professions* (pp.59-66). Jessica Kingsley Publishers.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. SAGE Publications, Inc.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE Quarterly*, 32(4), 51-55.

Johnston, L., Noble, C. y Gray, M. (2016). *Critical supervision for the human services: A social model to promote learning and value-based practice*. Jessica Kingsley Publishers.

ibrain.aspx

ibrain.aspx

Kanz, J. E. (2001). Clinical-supervision.com: Issues in the provision of online supervision. *Professional Psychology, Research and Practice*, 32(4), 415-ss.

Kaslow, N. J., Johnson, W. B. y Schwartz, A. C. (2014). When training goes awry. En W. B. Johnson y N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 377-398). Oxford University Press.

Kumi-Yeboah, A. y Blankson, H. (2014). Social media and use of technology in higher education. En V. Wang (Ed.) *Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society* (pp. 217-234). IGI Global.

Ladany, N. y O'Shaughnessy, T. (2015). Training and supervision in career counseling. En P. J. Hartung, M. L. Savickas y W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbooks in Psychology. APA Handbook of Career Intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 375-387). American Psychological Association. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/8443/10.1037/14438-020>

Lee, A. y Khawaja, N. G. (2013). Multicultural training experiences as predictors of psychology students' cultural competence. *Australian Psychologist*, 48(3), 209-216.

Lin, J. (2008). Research shows that Internet is

Lin, J. (2008). Research shows that Internet is

Lin, J. (2008). *Research shows that Internet is rewiring our brains*. Recuperado de http://www.today.ucla.edu/portal/ut/081015_gary-small-ibrain.aspx

Lustgarten, S. D. y Elhai, J. D. (2018). Technology use in mental health practice and research: Legal and ethical risks. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 25(2). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cpsp.12234>

McAuliff, B. D., Ellis, L. y Phillips, M. (2011). "May It Please the Court..." A Social-Cognitive Primer on Persuasion in Legal Contexts. En R. Wiener y B. Bornstein (Eds.), *Handbook of trial consulting* (pp. 33-61). Springer.

Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. Blackwell Publishing.

Ministerio de Trabajo. (3 de Agosto de 2018). *Por la cual se regulan las practicas laborales*. [Resolución 3546 de 2018]. Recuperado de <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/resolucion3546del3deagostode2018.pdf>

Monje, P. (2012). Telemedicina: Medicina especializada al alcance de todos. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar*, (13), 45-62.

Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (pp. 19-44). Burgos.

Murphy, D., Liao, F., Slovak, P., Holle, L. M., Jackson, D., Olivier, P. y Fitzpatrick, G. (2020). An evaluation of the effectiveness and acceptability of a new technology system to support psychotherapy helping skills training. *Counseling and Psychotherapy Research*, 20(2), 324-335.

Noble, C., Gray, M. y Johnston, L. (2016). Theories informing a critical pedagogy for critical supervision. En C. Noble (Ed.) *Critical Supervision for the Human Services: A Social Model to Promote Learning and Value-Based Practice* (pp. 130-140). Jessica Kingsley Publishers.

Perrin, P. B., Rybarczyk, B. D., Pierce, B. S., Jones, H. A., Shaffer, C. e Islam, L. (2020). Rapid telepsychology deployment during the covid-19 pandemic: a special issue commentary and lessons from primary care psychology training. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1173-1185. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/jclp.22969>

rewiring our brains. Retrieved from <http://www>.

rewiring our brains. Retrieved from <http://www>.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(5), 1-15.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate-journal of online education*, 5(3).

Ramón-Monje, P. (2012). Telemedicina: Medicina especializada al alcance de todos. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar*, 13, 45-62.

Romans, J. S., Boswell, D. L., Carlozzi, A. F. y Ferguson, D. B. (1995). Training and supervision practices in clinical, counseling, and school psychology programs. *Professional Psychology, Research and Practice*, 26(4), 407.

Rourke, L. y Anderson, T. (2002). Using web-based, group communication systems to support case study learning at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), 1-13.

Rousmaniere, T. (2014). Using technology to enhance clinical supervision and training. En C.E. Watkins Jr. y D.L. Milne (Eds.) *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 204-237). John Wiley & Sons.

Rousmaniere, T. y Frederickson, J. (2016). Remote live supervision: Videoconference for one-way-mirror supervision. *Using technology to enhance clinical supervision*, 157-173.

Saenz, J. J., Sahu, A., Tarlow, K. y Chang, J. (2020). Telepsychology: training perspectives. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1101-1107. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/jclp.22875>

Sánchez-Paredes, G., Montenegro-Ramírez A. y Medina-Chicaiza, P. (2019). Teletrabajo una propuesta de innovación en productividad empresarial. *Digital Publisher CEIT*, 4(5), 91-107. Recuperado de <https://doi.org/10.33386/593dp.2019.5-1.133>

Santoveña-Casal, S. M. (2012). Quality of Didactic Methodology Through of Virtual Learning Environments in The Education Agent Training. *Contextos Educativos-Revista de Educación*, 15, 153-168.

Scarcia-King, T. J. (2011). Effective strategies for virtual supervision. En L. D. Roper (Ed.) *Supporting and Supervising Mid-Level Professionals: New Directions for Student Services* (pp. 55-67). Jossey-Bass.

Slone, N. C., Reese, R. J. y McClellan, M. J. (2012). Telepsychology outcome research with children and adolescents: a review of the literature. *Psychological Services*, 9(3), 272-292. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0027607>

Smith, J. L., Carpenter, K. M., Amrhein, P. C., Brooks, A. C., Levin, D., Schreiber, E. A., ... y Nunes, E. V. (2012). Training substance abuse clinicians in motivational interviewing using live supervision via teleconferencing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(3), 450-ss.

today.ucla.edu/portal/ut/081015_gary-small-

today.ucla.edu/portal/ut/081015_gary-small-

Varghese, F. P., Nolan, J., Anderson, E., Southerland, R. y Ali, S. R. (2019). Vocational psychology and the future: the role of telepsychology in shaping research. *Journal of Career Development* (2019). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0894845319831081>

Wood, J. A., Miller, T. W. y Hargrove, D. S. (2005). Clinical supervision in rural settings: A telehealth model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(2), 173.

Zas-Ros, B. (2004). El hospital para nosotros: propuesta de un manual para los usuarios hospitalizados en el Hospital Clínico Quirúrgico "Hermanos Ameijeiras". *Revista Cubana de Psicología*, 21(1), 62-76.

Zas-Ros, B. (2013). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Integración Académica en Psicología*, 1(1), 72-81.

Zas-Ros, B. (2018a). La supervisión psicológica en cuba: estado actual de su desarrollo. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología-ALFEPSI*, 18(6), 48-58.

Zas-Ros, B. (2018b). La supervisión en psicología: desafíos de su empleo como recurso para la formación y el desempeño profesional. En Zas-Ros, B. (Coord.), *Psicología y supervisión: multiplicando reflexiones y experiencias*, (pp. 8-28). ALFEPSI Editorial.

TERCERA PARTE

PSICOLOGÍA Y

VIRTUALIDAD

CAPÍTULO VII - EDUCACIÓN EN LA VIRTUALIDAD: ESTRATEGIAS DE TRANSMEDIACIÓN EN PROCESOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL A TRAVÉS DE ESPACIOS DIGITALES

Cristian Iván Giraldo León | Juanita del Pilar Bejarano Celis | Julián Andrés Martínez Rincón

INTROUCCIÓN

El acceso a la educación en espacios virtuales supuso un cambio en el paradigma tradicional del aula de clases y la presencialidad, lo cual implicó replantear la idea de los contenidos académicos y la forma de presentarlos a los estudiantes. Las estrategias de transmisión de la información se han visto fortalecidas por las TIC, el almacenamiento en *streaming* y a través de servidores digitales en la nube. Sin embargo, estos adelantos y el fortalecimiento de la educación en contextos digitales se ha encontrado con barreras que vienen de los creadores de contenidos, de las instituciones y de los propios docentes que, si bien reconocen la importancia del acceso a la educación, mantienen los cánones del texto como recurso principal en el proceso enseñanza-aprendizaje (Grandío-Pérez, 2016).

De acuerdo con lo mencionado por Jenkins (2008), el texto académico también se ha transformado gracias a la *transmediación*, dado que la narrativa *transmedia* es aquella donde las obras no se mantienen en un solo medio, sino que abarca la multiplicidad de alternativas que surgen: las presentaciones tipo *power point*, el libro, el cómic, los videojuegos y, más recientemente, los podcasts en internet. Estas modalidades atraviesan lo estático del texto e incitan a la comunicación en los foros en línea, la creación de comunidades expertas y la adaptación de las ideas a nuevos formatos por parte de la comunidad académica en general. Todo ello se relaciona directamente con las competencias integrales que requieren los profesionales en psicología desde: el aprender a aprender, el aprender a hacer y también las competencias específicas de innovación y uso de las TIC.

En relación con los procesos de práctica profesional, donde el tutor acompaña a los futuros profesionales a través de la transmisión de datos, la construcción de planes de trabajo y la consolidación de proyectos para las organizaciones; la no presencialidad requiere que la comunicación sea efectiva y que los textos enriquecidos por el hipertexto brinden una experiencia de inmersión, para resolver las emergencias de conocimiento que anteriormente eran resueltas por el docente en el aula de clase de manera inmediata. Esto también se asocia a lo mencionado por Casacubierta (2003) cuando nombra a la *cultura digital*, lugar donde la creación a partir de la información ya no es producto de un individuo, sino una construcción colectiva y organizada. Un ejemplo de esto es cuando el desarrollador crea herramientas que luego serán utilizadas por un público que las difunde y las transforma de acuerdo con sus intereses, que puede o no estar alineado con la perspectiva original de quien la crea.

Este es el caso de la experiencia en la práctica profesional del Politécnico Grancolombiano desde el programa de Psicología en modalidad virtual, donde se aprecian estas necesidades de formación e intercambio tutor-estudiante. Los primeros, teniendo en cuenta estos avances en la educación y las propias barreras existentes, se han puesto en la tarea de introducir adelantos y perspectivas de *transmediación*, para incrementar la motivación de los estudiantes y favorecer la transición desde el texto hacia contenidos menos estáticos. Lo anterior creando cápsulas informativas, cómics, páginas web, encuentros a través de teleconferencias, *wikis*, el uso de los foros y chats en una sinergia colaborativa para la consolidación de proyectos de práctica de calidad; que no solo

sean de utilidad para las organizaciones donde los estudiantes se encuentran desarrollando su práctica profesional, sino que trasciendan los espacios institucionales y sean replicados y transformados en otros contextos con necesidades similares. También se han desarrollado simuladores de realidad que favorecen a los estudiantes en las regiones y comunidades con menos acceso a campos aplicados de la Psicología como lo clínico, lo organizacional y lo social; lo cual promueve adicionalmente el desarrollo de competencias disciplinares del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a emprender, así como las específicas en innovación y uso de las TIC. Esto fortalece y beneficia las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

El desafío mayor de este trabajo *transmediático* y de reflexión sobre la educación en la práctica a través de las plataformas digitales, está en asumir la reflexión y la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico (Noble, Gray y Johnston, 2016), lo que se promueve en la valoración mediante el cuestionamiento de lo que ofrecen las diferentes estrategias *transmediáticas* aplicadas al aprendizaje. Al mismo tiempo, se requiere del seguimiento al desarrollo de competencias, lo que implica un desafío mayor para el tutor quien realiza el proceso de supervisión de los estudiantes. Lo anterior, con la expectativa de que se refleje en el actuar de cada uno, desde la ética y pensando en el beneficio de las personas implicadas.

No es solo pensar en la *transmediación* de los contenidos, sino asumir una postura crítica frente a su pertinencia en el marco de la práctica profesional. Lo anterior requiere un trabajo pedagógico, lo que favorecerá que se generen comunidades de

indagación en el que la pregunta cobra sentido; por ejemplo, en el momento en el que el estudiante se cuestione el texto, lo que implica que haga uso de su metacognición buscando mejores razones para sustentar su postura frente a determinadas problemáticas que enfrenta.

La reflexión aquí abordada, conlleva a varios retos para la construcción de un espacio de supervisión mediado por la tecnología: a) contemplar la supervisión como un ejercicio que tiene unas implicaciones administrativas, de aprendizaje y de apoyo; b) admitir que se trabaja a partir de la virtualidad, lo que requiere ir más allá del contenido estático y aceptar la forma en que se puede trabajar a través de una cultura digital; c) trabajar bajo una postura crítica frente a la información que se labora en el aprendizaje *transmedia* y que favorezca el desarrollo de competencias, en las que se deben también enfatizar las del saber-ser que conllevan un análisis reflexivo de las implicaciones éticas que tiene el actuar de los estudiantes. Lo anterior, no desconoce la labor del tutor y la relación que establece con el supervisado quienes, a su vez, asumen un vínculo que requiere fortalecerse a través de la interacción y la búsqueda de estrategias mediadas por la tecnología para disponer del espacio de supervisión [más allá de los métodos existentes en la presencialidad].

El Politécnico Grancolombiano ha asumido diferentes desafíos en la educación virtual estableciendo un enfoque pedagógico digital y algunas alternativas en estrategias educativas, dados los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. También se ha comprometido con el desarrollo de habilidades para el uso de la tecnología, la implementación de la evaluación sumativa

y formativa; la cual se logra mediante un proceso dinámico, participativo e interactivo. Dicho proceso implica que el estudiante desarrolle autonomía, siendo el eje central en el proceso educativo la autoformación [IUPG, 2020; González-Avello, s.f.; Guzmán-Serna, s.f.].

Para las prácticas en específico, se requiere ir más allá de la apropiación de saberes académicos por parte del tutor ya que la supervisión demanda otros desafíos. Esto implica que se asuma una postura determinada en la formación del estudiante que está ejerciendo su práctica en un contexto situado. La función del tutor está en apropiarse cada uno de los aspectos estipulados por la institución y trascender su ejercicio como supervisor para reflexionar sobre los diferentes ejes que constituyen su trabajo, atendiendo a las dinámicas propias de los campos aplicados y del desarrollo de competencias en sus estudiantes. Por lo tanto, en este capítulo se describirá lo que se ha venido desarrollando en la educación *transmedia*, los adelantos en el tema que ha propuesto el Politécnico Grancolombiano y cómo se asume esta cultura digital en el contexto de las prácticas en Psicología virtual. Esto lleva a plantear la pregunta ***¿cuáles son los elementos conceptuales de la transmediación en educación que pueden aplicarse en el contexto de la supervisión de la práctica profesional en Psicología virtual?***

Para responder a la anterior pregunta se propone analizar las aproximaciones teóricas de la *transmedia* en educación, para reflexionar críticamente sobre los aspectos que deben trabajarse en el contexto de la práctica en Psicología virtual. Esta reflexión abarca lo que implicó identificar las teorías para la educación virtual desde el proceso

de **transmediación**: conocer algunos trabajos aplicados sobre la **transmedia** en la educación virtual y reflexionar sobre la influencia de la **transmediación** en este contexto y sus implicaciones en la práctica profesional.

METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos propuestos se realizó una revisión documental descriptiva, que permite ver los diferentes aportes teóricos y conceptuales sobre la **transmediación** en educación. Las palabras clave que se utilizaron para la búsqueda fueron: **transmediación**, educación **transmedia**, **transmedias** aplicadas al aprendizaje, **transmedia storytelling**, cultura digital y virtualidad.

Las bases de datos consultadas fueron: **Ebsco**, **Science Direct**, **Redalyc** y **Scielo**. Las unidades de análisis fueron divididas según los objetivos propuestos: **transmediación**, cultura digital y educación mediada tecnológicamente.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento se desarrolló en las siguientes fases, de acuerdo con Icart y Canela (citados por Guirao-Goris y cols., 2008):

1. Definición de objetivos de la revisión.
2. Búsqueda bibliográfica en fuentes primarias y secundarias.
 - a. Consulta en bases de datos: se revisaron las bases de datos relacionadas con temas educativos y de la comunicación: **Ebsco**, **Science Direct**, **Redalyc** y **Scielo**.

- b. Consulta de fuentes documentales: se ha trabajado con los documentos construidos por la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- c. Criterios de búsqueda: se propuso trabajar bajo las siguientes palabras clave: **transmediación**, educación **transmedia**, **transmedias** aplicadas al aprendizaje, **transmedia storytelling**, cultura digital y virtualidad.
- d. Sistematización de la información.
- e. Redacción del documento.

RESULTADOS

Se realizó un análisis hermenéutico de la información con la lectura e interpretación de los artículos teóricos y empíricos. Posteriormente, se dividieron los contenidos en: abordaje teórico de la **transmediación**, acercamientos desde la educación y, finalmente, implementación en el Politécnico Grancolombiano, específicamente para las prácticas profesionales en la modalidad virtual.

EL CONCEPTO DE TRANSMEDIACIÓN

El acceso a la información no solo implica cambios en los mecanismos de recolección y transmisión de datos, representa una transformación cultural donde las personas buscan segmentos de información y la conectan desde diferentes fuentes mediáticas. La convergencia de datos, fuentes y grupos no es tan solo una actividad externa de influencias que precipita a los individuos a crear ideas y contenidos, por el contrario, supone un funcionamiento activo cerebral de elección de elementos coherentes con una finalidad, sea esta

de consumo o de aprendizaje mediada por la socialización (Jenkins, 2008). Esta interrelación entre cerebro y sociedad también permite emplear conceptos tradicionales de la Psicología para entender la emergencia de conocimientos sociales, para formar nuevas ideas a nivel político, religioso y educativo.

por ejemplo, la *inteligencia colectiva* que es un término empleado por el sociólogo Pierre Levy (citado por Jenkins, 2008) que intenta explicar cómo los saberes individuales interactúan y se integran



Figura 1. El concepto de transmediación

Fuente: elaboración propia

La *transmedia* es entendida como un enlace entre el saber individual y el saber social. El individuo se retroalimenta de los aportes colaborativos y los conocimientos emergentes para establecer nuevas construcciones de pensamiento y acción, proceso que también se denomina "inteligencia colectiva" (Jenkins, 2008). Este proceso demanda

la comprensión de la emergencia de conocimiento y los saberes sociales; en concreto, el desafío de la *transmediación* en educación está en generar el pensamiento crítico desde la inteligencia colectiva (Daley, 2003).

Por su parte, Guerrero-Picó y Scolari (2016) establecen algunos principios básicos de la *transmediación* y sus productos, que se presentan e interpretan en la Tabla 1:

Tabla 1. Principios básicos de la *transmediación* y sus características

PRINCIPIOS DE LA TRANSMEDIACIÓN	CARACTERÍSTICAS
La historia debe expandirse en diferentes medios.	Cada texto, video, audio tendrá que incrementar su universo narrativo.
La expansión de contenidos debe darse por los usuarios.	El material que brinda o crea el tutor, por ejemplo, textos o guías para la implementación de prácticas profesionales, deberá ser expandido por los y las practicantes desde su propio conocimiento de los territorios y problemáticas a las que se enfrentan.
El nuevo mundo – elemento creado tendrá que ser comprendido de forma autónoma mediante sus componentes textuales.	La identidad de los productos <i>transmedia</i> se caracteriza, entre otras cosas, porque no es necesario remitirse a otras fuentes para establecer lo que la narrativa quiere representar.

| **Fuente:** elaboración propia

Con relación a estos principios también se define que los contenidos deberán tener unos parámetros: 1. Que las narrativas sean creadas realmente

por los usuarios y no por entidades o corporaciones y 2. Que estos contenidos sean creativos y poco rutinarios [Scolari, citado en Grandió-Pérez, 2016].

Estos parámetros de la *transmediación* en relación con el producto creativo (y no rutinario) se asocian con la necesidad de un conocimiento extendido, donde las ideas deben empezar a interactuar en formatos que permitan ampliar los datos, transformarlos y reconfigurarlos. La narrativa *transmedia* aprovecha el potencial de la multimedia para convertir historias de acuerdo con los recursos disponibles. Por ejemplo, construir una narrativa en texto que luego pueda ser digitalizada para ser experimentada como un cómic, una película o un videojuego, permitiendo la comprensión multisensorial y el movimiento [Jenkins, 2008].

Es importante mencionar también que la monotonía del texto o la sobreexplotación del video (documentales, conferencias grabadas, etc.) termina por desgastar a los estudiantes que pierden el interés por los contenidos. Se suma al bombardeo constante de información nueva, que puede ser más llamativa e interactiva a través de plataformas de juego en línea, videoconferencias o contenido en *streaming*.



Figura 2. La transformación de los contenidos textuales

Fuente: elaboración propia

Esto permite experimentar unas narrativas enriquecidas por los medios audiovisuales y, al mismo tiempo, fomenta la creación de obras independientes (Jenkins, 2008; Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019).

La *transmediación* inició como una forma de conversión de contenidos: del texto a la narrativa digital y al video entre otros. Fue vista con interés por disciplinas como la comunicación o los medios audiovisuales y luego tomó importancia para la educación, dada la necesidad de avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad.

Frente a la primera visión, mucho más centrada en los campos aplicados de la comunicación, se encuentran trabajos como los de Sánchez-Olmos y Viñuela (2019) sobre el caso de *Los ríos de Alice de Vetusta Morla y Delirium Studios*, quienes han diseñado estrategias muy interesantes de narrativa *transmedia* generando una integración

de una aplicación (*app*) que también es un videojuego con música especialmente creada y cuyos modos de juego favorecen la realización de actividades de estrategia. Esto es interesante ya que, como mencionan Kress y Van Leeuwen (citados en Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019), cada vez es más común que diferentes lenguajes (visual, musical, lingüístico) confluyan en un mismo medio. Se observa que estas aplicaciones como videojuegos presentan, no solo una gran calidad artística, sino que también intentan incluir al sujeto en la narrativa.

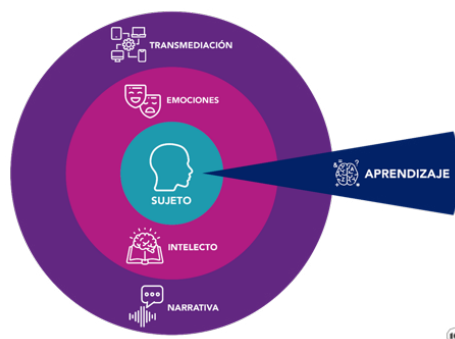


Figura 3. La inclusión del sujeto como parte de la narrativa transmedia

Fuente: elaboración propia

La inclusión del sujeto como parte de la narrativa *transmedia*, es planteada por el propio Jenkins (citado en Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015) cuando define la aparición de nuevas formas de relación entre grupos que nacen del interés por el conocimiento e involucran tanto aspectos intelectuales, como emocionales y se mantienen por el trabajo colaborativo y la producción. Asimismo, algunos autores han afirmado que el uso de juegos serios puede favorecer el aprendizaje. Estos juegos se definen como actividades creativas,

donde se asume un rol y son diseñadas en espacios reales o virtuales, cuya finalidad es llevar al aprendizaje (Chipia e Inoue, citados en Rodríguez, López, González-Gutiérrez, 2015). Al respecto, el desarrollo de los juegos serios es uno de los desafíos más importantes en el proceso de enseñanza. Raybourn (2014) describe la experiencia desarrollada con el ejército de EE.UU., en donde se han propuesto juegos serios para el entrenamiento y la educación. Se menciona la pertinencia de los juegos serios en el uso de las tecnologías para la capacitación y educación en diferentes sectores.

Por el interés de ver como estos elementos intelectuales, emocionales y la idea del juego serio se relacionan, profesores de la Universidad Javeriana en Bogotá ejecutaron una investigación sobre lo que se denominó: *La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados*. A diferencia del análisis sobre el videojuego en aplicativo *Los ríos de Alice*, buscó indagar más allá del contenido y la posibilidad que brinda la *transmediación* de integrar al sujeto, también pretendió comprobar la hipótesis de que los formatos semánticos más flexibles permiten ejercicios de simulación y, por lo tanto, favorecen formas de conocimiento (aprendizaje) más efectivas en la cibercultura. Para esta labor se construyeron cuatro artefactos *transmedia* del texto *Atrapados*, un cómic, un juego de rol y un videojuego. Para los autores, artefacto es "[...] Un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas" (Cole, citado en Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015, p.63).

Los resultados en este caso mostraron que a través de una medición de turnos conversacionales se

presentaban más interacciones entre los miembros de los grupos, en relación con el uso de artefactos más complejos y ante la combinación de dos o más artefactos (texto y juego de rol – videojuego y cómic, etc.). Asimismo, en los discursos de aquellos que experimentaron con los múltiples artefactos se describía la diferencia entre el uso del texto o el cómic. El juego de rol, por ejemplo, el nivel de entendimiento cambia ya no era un acercamiento en tercera persona, sino que se da un proceso de personificación; no es solo una escenificación mental (de acuerdo con lo que se menciona en el trabajo) como pasa al leer, sino que el sujeto es el mismo personaje de la *transmediación*. Esto es muy relevante y permite sustentar la afirmación de Schaeffer quien menciona que "Es importante reconocer que la ficción tiene modos de ser muy diferentes según los soportes simbólicos en los que se encarna (...) Y esas diferencias no son 'simples' diferencias formales" (citado en Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015, p.69).

Al igual que la existencia de cambios sobre la *transmedia*, el sujeto y su relación con grupos, el concepto aplicado de *transmediación* se modifica de acuerdo con los trabajos empíricos. En la investigación adelantada por Grandió-Pérez (2016) con una muestra de 35 universitarios españoles, se evaluaron las competencias y conceptos de *transmediación*, indagando en guías académicas de los programas de educación y con grupos de profesores; así como su aplicación en este contexto. Para esta labor, los investigadores iniciaron aclarando la postura conceptual desde donde pretendían indagar, para lo cual brindaron inicialmente reflexiones sobre teorías de la tradición comunicológica latinoamericana

en Barbero [citado en Grandío-Pérez, 2016] y su aporte a la definición de *hipermediaciones*. La *hipermediación* se define como un ecosistema que se caracteriza por el intercambio, la producción y el consumo simbólico; el cual puede ser posible por la vinculación de varios sujetos que usan múltiples medios y lenguajes que se encuentran conectados tecnológicamente en forma de red. De igual manera, exponen que existen contradictores de las narrativas *transmedia* como Simons [citado en Grandío-Pérez, 2016], quien expresa que su consumo puede ser limitado (esto asociado a que los contenidos son, en extremo, particulares), mientras otros autores ponen de manifiesto las carencias sociocognitivas de niños y adolescentes que tal vez no estén en la capacidad de comprender estas narrativas (Mastens y Pietschmann y cols., citados en Grandío-Pérez, 2016).

Posteriormente, los investigadores se basan en el concepto de alfabetización *transmedia*, que incluye habilidades como leer, escribir e interactuar con diversas plataformas digitales; y pasan de centrarse en la educación de tecnologías para dirigirse a los actores y a los contextos. En esos procesos de alfabetización, Ferrés y Piscitelli [citados en Grandío-Pérez, 2016] afirman que se requiere tener presente el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción, la interacción y la estética. Los resultados de este trabajo mostraron que los profesores de educación y comunicación estaban conscientes de la necesidad de la formación en *transmediación*, pasando de la barrera del consumir a la de crear en diferentes formatos y plataformas por medio de comunidades de trabajo colaborativo. Si bien, existe una necesidad en formación *transmedia*, los propios

docentes expresan que el sistema educativo sigue siendo "libresco" y que ser espectadores de narrativas *transmedia*, no convierte a los estudiantes en buenos creadores.

Como aspecto a destacar se precisa que el aprendizaje *transmedia* mueve las emociones de las personas, por lo que se busca que las campañas puedan estar basadas en las sensaciones para motivar a los estudiantes; buscando a su vez una mejor conexión entre el contenido y la exploración de varios medios. En el sitio web oficial del ejército de los Estados Unidos se conecta a la audiencia con cómics (novelas gráficas), los colores propuestos son dramáticos, la expresión de las caras busca que se despliegue la emoción de los personajes, con lo cual se intenta atraer la audiencia. También se hace uso de los simuladores que se presentan como un entorno virtual que se basan en el aprendizaje basado en problemas. La premisa de este tipo de experiencias es que en la interacción humano-computador se transmitan historias para el aprendizaje *transmediático*. A su vez, las experiencias son compartidas a través de las redes sociales, en donde se espera la participación activa del aprendiz como cocreador de la historia (Raybourn, 2014).

GENERACIÓN Y CULTURA DIGITAL

Dentro de los parámetros de búsqueda en cultura digital, en los que se define y se establecen los avances investigativos en esta área, Howard Garner junto a su colega Katie Davis establecen cómo conviven en la actualidad los llamados nativos e inmigrantes digitales. Esta caracterización implica para los primeros, haber nacido en un mundo interconectado por la internet; mientras que los

segundos necesitaron aprender y acomodarse a los avances de la tecnología en red sin olvidar los tiempos en que el acceso a la información se daba

por medio de enciclopedias en papel y el teléfono permanecía estático [Garnier y Davis, 2014].

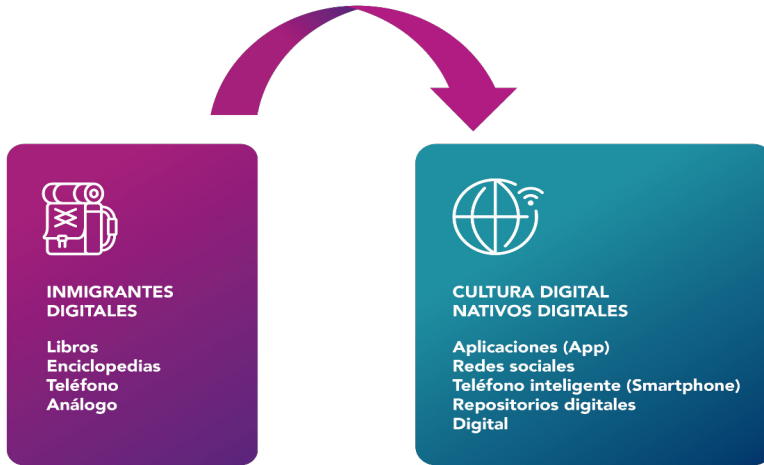


Figura 4. Inmigrantes digitales y nativos digitales

| Fuente: elaboración propia

Los inmigrantes digitales se definen por haber nacido antes de la presencia común de dispositivos digitales en la sociedad; sus recuerdos se asocian a contenidos estáticos y la información dependía del acceso a lugares físicos como bibliotecas, libros o periódicos. En contraposición, los nativos digitales nacieron en un mundo donde la internet es un servicio cotidiano, el computador una herramienta básica y la información es accesible en cualquier momento y lugar [Garnier y Davis, 2014].

Uno de los aportes más importante de la informática para la generación digital es el concepto de "aplicación" o *app*. Son programas que permiten al usuario la realización de una o varias operaciones y cuya intención es la organización de la información, el acceso a música, noticias, juegos y redes

sociales, etc. Asimismo, facilitan interactuar con comunidades en línea y responden a la necesidad de la inmediatez, propia de los nativos digitales, sin necesidad de realizar búsquedas a través de servidores o de almacenar la información en unidades limitadas de espacio [Garnier y Davis, 2014]. Estos avances suponen preguntas interesantes para la educación, ya que si la información es de fácil acceso: *¿Realmente es necesario mantener el sistema educativo de la presencialidad? ¿Cuál es el rol del educador en un mundo de acceso inmediato e ilimitado a la información? ¿Cómo trabajar en la divulgación del conocimiento y que este sea apropiado en la educación virtual? A dichos cuestionamientos debe enfrentarse la comunidad académica para transformar el proceso*

de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las exigencias de las sociedades actuales.

Antes es necesario clarificar conceptos propios de la también denominada "generación digital". De acuerdo con Garnier y Davis (2014), cualquier persona, animal o planta es el producto de la generación anterior y tiene el potencial de dar lugar a una nueva generación. En la tradición judeocristiana (de la cual la mayoría de la población occidental es conocedora) se enfatiza en el concepto de generación a través de largas genealogías de abuelos, padres, madres, hijos y herederos. El concepto de generación que plantean los libros llamados sagrados por diferentes religiones tenía límites precisos, entre el nacimiento y el momento en que una mujer y un hombre tenían a sus hijos, donde se marcaba una nueva generación (esto siguiendo una perspectiva biológica y la edad promedio de vida). Esta denominación inicial fue criticada desde las ciencias sociales por ser demasiado lineal y se creó un nuevo concepto en el que generación implica un grupo poblacional que comparte experiencias y que ya no se define únicamente por la esperanza de vida, sino por el impacto histórico de movimientos sociales y políticos (Garnier y Davis, 2014).

En la actualidad, las generaciones también se ven diferenciadas por los cambios tecnológicos que se producen, que son cada vez más rápidos y pueden dar paso a múltiples generaciones en un lapso corto. Estas definiciones deben tomarse de manera crítica y no generalizar la influencia de un mundo globalizado en todos los territorios. De acuerdo con Ricaurte (2018), el contexto histórico, la distribución de la riqueza y las diferencias ideológicas en Latinoamérica plantean análisis

diferenciales sobre la juventud y la cultura digital, definida como el conjunto de prácticas, comunidades y objetos que se dan entre los sujetos de la generación digital; ya que por ejemplo "se encuentran prácticas digitales de jóvenes que las reivindican como desprendimiento, desobediencia epistémica y resistencia política frente a la colinealidad del saber, el ser y el sentir" (Mignolo, citado en Ricaurte, 2018).

De acuerdo con Ricaurte (2018), la cultura digital es el capitalismo cognitivo que se basa en la captura de subjetividades a través del desarrollo de mecanismos simbólicos y técnicos para que los sujetos dejen huellas digitales cuando acceden al entorno digital o que sus vidas mantengan continuidad con los rastros digitales, lo que facilita el acceso a la privacidad. El almacenamiento de información personal y la creación de contenidos para grupos específicos de personas puede llevar a dinámicas de inclusión para generar identidad, pero también de exclusión y discriminación sobre aquellos individuos que se alejan o que no desean pertenecer a la cultura digital. El sujeto convertido en datos se inunda de información de diferentes plataformas y experimenta la necesidad de aprobación por parte de otros sujetos / usuarios del entorno digital, lo cual estimula la producción de dopamina cerebral para sentir gratificación, a la cual antes se accedía por la interacción social en el mundo real (Alter, citado en Ricaurte, 2018).

Por otra parte, la cultura digital tiene sus desafíos para el trabajo en investigación; por lo que la comunicación del conocimiento se ha convertido en un reto para el uso de medios digitales. Al respecto, se ha evidenciado que la estrategia de socializar la información científica es necesaria

para la comunidad que busca que se presente un diálogo interactivo ciencia-sociedad, lo que también contribuye a la apropiación social del conocimiento. La iniciativa *Ágora Digital*, es una de las que se destaca en este ejercicio; su objetivo es implementar narrativas *transmedia* en la comunicación científica. Se ha detectado que la incorporación de los medios digitales en la comunicación y en la difusión de conocimiento científico ha sido moderada. Como fortalezas se resalta que los investigadores se han convertido en usuarios habituales de redes sociales, creando su propia comunidad a nivel local e internacional. Como limitación se muestra que la conversación digital sobre ciencia aún no impacta otros miembros de la sociedad. Entre otros aspectos se destaca que, dada la rapidez de las redes, la información no favorece la reflexión. Como aspectos a resaltar se considera importante trabajar en la escritura de textos en redes sociales y en el manejo de la identidad digital (Picó, Sáez y Galán, 2019).

Al mismo tiempo, esta expansión de la cultura participativa en torno a lo digital implica que las personas logren apropiarse de las tecnologías, por lo que se propone el desarrollo de habilidades y conocimientos para que las herramientas sean utilizadas con fines determinados (Jenkins y cols., 2007). Al respecto es nuevamente Henry Jenkins (2008) quien define los principios básicos de las narrativas *transmedia* y que se contextualizan a continuación en la labor educativa del Politécnico Grancolombiano.

TRANSMEDIACIÓN EN EL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO: EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

La educación comprendida como el objeto de estudio de la pedagogía incluye una serie de elementos que la *educación* debe atender. Al ser la pedagogía una experiencia antropológica, los fines de la educación se pueden asumir desde los contextos históricos y culturales determinados, para comprender el significado de la formación que se plantea. Se trata entonces de revisar, los elementos que contribuyen a la práctica educativa como son: la intencionalidad educativa desde lo macrosocial (comprendiendo el lugar de la educación en la sociedad); las funciones; los componentes que se interconectan y el carácter científico-técnico que es definido por las ciencias (Nervi y Nervi, 2007).

En el caso del Politécnico Grancolombiano, la práctica pedagógica se ha comprendido desde los referentes cognitivistas y constructivistas en la educación *transmediática*. En este orden de ideas, se han seguido los aportes de Brunner sobre el aprendizaje por descubrimiento; el descubrimiento guiado y las estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias. También se ha retomado el trabajo planteado por Ausubel bajo la propuesta del aprendizaje significativo, en donde el nuevo conocimiento se asocia con la estructura cognitiva de la persona que aprende lo que le permite almacenar ideas, conceptos, informaciones y establecer vínculos sobre un campo de conocimiento determinado. Como se ha mencionado, la mediación y el trabajo colaborativo son aspectos constitutivos en la pedagogía en la virtualidad. Debido a lo anterior, se incluyen los elementos teóricos de Lev Vygostsky

haciendo hincapié en la "zona de desarrollo próximo", conocida como el espacio cognitivo que estimula y en el que se logra un aprendizaje determinado, que se da mediante la interacción social y es lo que permite el desarrollo de las funciones mentales superiores. Por último, también se ha asumido la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y referentes de conectivismo como George Siemens y Stephen Downes, reconociendo la teoría del aprendizaje que se logra al realizar conexiones con otros, con conceptos y con ideas; que a su vez se relacionan con los propios intereses y necesidades, en el que el conocimiento se considera el conjunto entre conexiones dadas por la experiencia y las acciones (Guzmán-Serna, s.f.(a,b,c); IUPG, 2020).

En este orden de ideas, la pedagogía y la didáctica en el contexto de la educación virtual cobran un sentido y un lugar dado que el tutor, además de trascender en la transmisión del conocimiento o del saber, debe conocer los dispositivos existentes para hacer más atrayente el contenido curricular; y a su vez debe plantearse preguntas como *¿Qué enseñar?* y *¿cómo hacerlo?* Y lo anterior atendiendo a lo que se construye de manera histórica y cultural, contextualizando los saberes y las características de los estudiantes y de sí mismos, asumiendo el desafío de adaptarse a los requerimientos y necesidades de las generaciones digitales (Borrás, 2014).

En este saber pedagógico en los entornos *transmediados* se pueden plantear varias preguntas, entre ellas aquellas relacionadas por las dinámicas cognitivas y culturales que promueven este tipo de entornos: *¿Cuáles son las narrativas transmedia que se desarrollan a través de las plataformas*

mediáticas, recursos educativos, redes sociales, entre otros? Al respecto se hace énfasis en que la tecnología educativa con sentido didáctico debe pasar por un proceso de análisis crítico, en el que el oficio del docente radica en configurar esta estrategia desde la dimensión *transmedia* (Ambrosio, 2017).

Al respecto, hay que reconocer que el trabajo del tutor y de los estudiantes está en trascender los contenidos que se presentan en diferentes plataformas. De manera que no se trata solamente de compartir información sino también asimilarla y transformarla. Siguiendo a Thomas y cols. (2007), se debe apelar a la *transalfabetización (transliteracy)* que es leer, escribir e interactuar a través de diferentes plataformas, herramientas y medios; y que contiene la *alfabetización mediática* que es el acceso, la comprensión y la creación de comunicaciones en diferentes contextos. Siguiendo a los autores se debe promover la *transalfabetización* como un lente a través del que se examina la sociedad, la manera en que las personas manejan los medios y los modos de comunicación. En el contexto de la práctica debe ser aprovechado por los estudiantes quienes pueden comprender la realidad social en la que están inmersos, su cultura, la manifestación de roles sociales y los modos de comunicar.

Incluso frente a la pregunta del propósito de la *Lectura 2.0*, se puede indagar sobre la utilización de los medios y los dispositivos, en la realización de actividades pero ahora desde la comprensión que se tiene en el Siglo XXI (Thomas y cols., 2007), en el que se favorece la interactividad porque se pueden concretar diferentes puntos de vista en la construcción del significado que proporciona

tanto el lector, como el espectador y el participante directo, lo que requiere de una lectura crítica de los más jóvenes [Daley, 2003].

Ahora bien, en el contexto de la *transmediación* hay que reconocer que el saber pedagógico ocurre atendiendo a las historias que se construyen a través de diferentes plataformas que, en ocasiones, pasan desapercibidas y cuyo contenido puede tomarse acriticamente.

Albarello y Mihal (2018) analizan una experiencia educativa, denominada *Pedagogía #Orson80*, en términos de narración *transmedia*. Llama la atención cómo los estudiantes reciben la instrucción de los maestros y la trascienden a través de las plataformas, contenidos y actividades y, a veces, ellos traspasan los límites solicitados. No obstante, los autores se cuestionan la limitación en la alfabetización *transmedia* que, en este caso, intuyen que se presenta en el momento en que los maestros se acercan a los estudiantes para dar cuenta de las herramientas digitales utilizadas y las actividades creativas que proponen, pero no se menciona propiamente lo relacionado con el pensamiento crítico [por ejemplo, frente a las noticias falsas].

En el caso anterior, los autores mencionan la importancia del maestro como mediador, quien además de pensarse en incluir la tecnología en el aula, deberá trabajar en el cambio significativo entre la enseñanza y el aprendizaje (Albarello y Mihal, 2018). En el Politécnico Grancolombiano se ha entendido el rol del tutor como transformador, al ser un mediador en el aprendizaje y favorecer el acceso a los conocimientos, a las competencias y a las consignas; lo que se logra en la medida en

que la labor tutorial sea considerada un elemento de incertidumbre con el que se crece al estar en una reflexión continua [IUPG, s.f.(a,b,c)].

Frente a la supervisión de prácticas en los aspectos constitutivos de la pedagogía, se requiere la definición de las metas de formación, el concepto de desarrollo, los contenidos, las experiencias de enseñanza y la relación entre el tutor-estudiante, así como el método y las técnicas de la enseñanza (Flórez, 2005); lo que se debe articular con la pedagogía *transmediática*, siendo un eje fundamental en la práctica virtual. A la luz de lo descrito, se resalta que el Politécnico Grancolombiano ha trabajado en una pedagogía digital, lo que implica tener en cuenta diferentes dimensiones y factores durante el proceso.

El rol que asume el tutor en este tipo de aprendizaje *transmedia* es muy activo porque, además de pensar en lo curricular, también debe percatarse de la pertinencia de los dispositivos que se utilizan para el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes. Cabe destacar que los docentes hacen parte de una nueva cultura que está permeada por lo tecnológico. Se busca que ellos conciban los entornos tangibles como virtuales basados en una enseñanza de ambientes mediados por la tecnología. Barbero (citado por Ambrosio, 2017) plantea que se presenta una dialéctica entre contextos, dispositivos y actores, un entramado en el que los tutores desarrollan su labor mediada. Lo anterior de manera que se pueda pasar a la *hipermediación*, vocablo que lleva a pensar en la interactividad que se da en la comunicación digital, mediante procesos de intercambio, producción y consumo, que se enriquecen de las apuestas que hacen los sujetos, a

través de lenguajes y medios en el que se busca la colaboración de muchos a través de plataformas, wikis, blogs, y plataformas participativas [Scolari, 2008].

El lugar de la didáctica y la pedagogía cobra un papel indispensable en la reflexión de la supervisión de prácticas. En el ciberespacio el aprendizaje es lo primordial y a partir de diferentes estrategias pedagógicas el tutor cumple con la función de acompañar al estudiante, lo que implica guiar y orientar su proceso de aprendizaje, la consecución de las competencias y su proyecto de vida, ello requiere ser innovadores en la mediación tanto en los encuentros sincrónicos como asincrónicos. Esto debe estar ligado a la interacción inicial con el estudiante, lo que se favorece con una prueba diagnóstica que permita dar cuenta de las fortalezas y debilidades de ellos en el módulo que supervisará; para así conocer las necesidades grupales e individuales existentes, así como los factores sociales y culturales de cada individuo [Guzmán-Serna, s.f.c].

Los espacios interactivos que se presentan en los diferentes encuentros con los estudiantes permiten esta nueva forma de narrativa *transmediática* porque se propone a partir de querer vivir nuevas experiencias, de aprender y se logra a través de la comunicación inmersiva, ocurriendo así la transformación *transmedial* que se presenta, por ejemplo, cuando un capítulo de libro que inicialmente estaba en un medio impreso se expande por otros canales [Dena, 2009]. Sin embargo, el hecho de que se cuente con las herramientas tecnológicas y los insumos que se transmiten a través de diferentes canales es insuficiente sin que se planee una interacción activa entre el estudiante y el

tutor y el contexto de la práctica; cuyo papel debe trascender la comunicación tradicional para ser partícipes activos en la formulación y en la manera en que se discuten los contenidos. Esta dinámica será trabajada en la siguiente sección atendiendo además a lo constitutivo del capítulo y es trabajar las prácticas en educación virtual.

Hay que revisar los elementos básicos de la supervisión de prácticas virtuales. Uno de los aspectos más claros y conocidos es el aprendizaje mediado y colaborativo, en el que se trabaja a partir de Proyectos de Investigación Formativa (PIF); aquí se espera que los estudiantes puedan identificar una problemática en su contexto de práctica y buscar una solución a la misma. El papel fundamental del tutor y del grupo de pares es contribuir en la construcción de la idea de investigación que se quiere trabajar o en el plan de mejora que se quiere abordar, lo que se hace a través de herramientas virtuales.

Es clara la propuesta pedagógica, pero *¿en dónde queda la narrativa y el aprendizaje transmediático?* En el momento en que los docentes se percatan de que no hay una sola manera para interactuar con los estudiantes y cuando estos son sensibles a los múltiples estilos de aprendizaje. Lo cual se retoma a partir de la propuesta de Gardner, en donde por medio de diferentes plataformas se refuerzan los aprendizajes [Jenkins, 2010].

Se han creado "cápsulas" que son videos en el que se explican temáticas específicas, se plantean en menos de 15 minutos y que favorecen la comprensión de temas concretos. El tutor plantea ideas específicas que favorecen la construcción del PIF. En el caso puntual de la práctica, los estudiantes

inmersos en el contexto deben estar al tanto de las necesidades del campo propio; lo que sistematizan y organizan en un proyecto o en un plan de mejora, para lo cual se hace necesario reforzar las competencias en investigación, escritas, lectoras y propositivas. Estas son reforzadas a través de videos que se suben a la plataforma, para que sean estudiados de manera asincrónica y reforzados por el tutor en los encuentros sincrónicos.

La cápsula en video es un espacio asincrónico en el que el tutor comunica puntualmente conceptos claves para la elaboración del proyecto de práctica. Con esta estrategia se refuerzan las competencias investigativas y comunicativas de los estudiantes. En los espacios sincrónicos los tutores refuerzan el trabajo autónomo de los estudiantes y contribuyen en la consolidación del tema de investigación, en concordancia con lo que los estudiantes evidencian en el contexto en el que están realizando la práctica.

Los tutores no son los únicos que plantean los contenidos *transmedia*, los estudiantes también realizan los suyos y se trasciende la usabilidad a la producción mediática (*student-generated contents*). De esta manera, se visualizan producciones que han surgido de las reflexiones de sus Proyectos de Investigación Formativa, para que trascienda del lugar de práctica y del propio escenario de aprendizaje; y de esta manera pueda ser apropiado o a lo menos visualizado en otros contextos.

De lo anterior, se deriva otra comprensión sobre lo que significa el aprendizaje *transmediático* que se diferencia del aprendizaje que utiliza los medios de manera instrumental. En este caso, se trata

de asumir una posición crítica y participativa en la misma producción de información y contenido (Scolari, Lugo y Masanet, 2019). De esta manera, se propone que para el campo de la práctica también se haga énfasis en las competencias que favorezcan los conocimientos relacionados con las habilidades mediáticas.

La Psicología en Colombia está asumiendo diferentes desafíos, entre ellos el ofrecimiento de servicios psicológicos por medios electrónicos, lo que se conoce como *telepsicología*. En esta modalidad se incluye la supervisión a profesionales en formación, la intervención, la evaluación, recibir consultas o capacitar en línea (Acero y cols., 2020). Esto conlleva una serie de responsabilidades con la disciplina y con los usuarios, por lo que se deben consolidar valores y principios deontológicos que orienten la práctica, la cual debe ser igual de rigurosa, pero que siendo mediada por las TIC se asume bajo otros parámetros de confidencialidad como mínimo; lo que requiere la revisión de plataformas para tal fin y una disposición que asume tanto el psicólogo como el consultante.

De este modo, se resalta que el tutor debe plantear la ruta involucrando el saber, el saber hacer y el ser en la estrategia de enseñanza-aprendizaje y en el acto pedagógico-didáctico y, en ello, permitir que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades, potencializarlas, solucionar problemas para que pueda darle un uso a la información, manejarla y transformarla (Guzmán-Serna, s.f.a). En este último punto, cobra mucho sentido lo que puede realizar el psicólogo en el ejercicio *transmediático* cuando se propone hacer campañas de promoción y prevención; por ejemplo, trabajar en escuelas para padres, incentivar una cultura

participativa en el contexto organizacional, etc., que le permitan trascender la comunicación entre los implicados.

A partir de esta reflexión surge la necesidad de conocer el valor de la pedagogía en la construcción de narrativas *transmedia*. Esto se puede evidenciar en la experiencia en la que se buscó conocer los saberes de los estudiantes frente a la tecnología y enlazarlos con los contenidos académicos. Los autores infieren que las TIC en sí mismas no garantizan procesos cognitivos como el pensamiento crítico, la reflexión, la problematización ni por parte del estudiante ni de la comunidad a la que se quiere llegar; lo que sugiere que se haga una planificación del contenido. De tal manera que se propone la fórmula $PE + CGE + CPC = NPT$ que equivale a: definir Propósitos Educativos (PE), luego se busca la creación de Contenidos Generados por los Estudiantes (CGE) y, por último, se definieron las diferentes producciones para lograr la Cultura Participativa de los Ciudadanos (CPC), lo que da lugar a la Narrativa Transmedia Pedagógica (NTP). Este ejercicio permitió trascender la postura tecnócrata que se derivaba de la cultura de la inclusión de la tecnología por parte del docente únicamente, para que sea apropiada por los estudiantes quienes participan de manera activa en la resignificación y producción de contenidos (Alonso y Murgia, 2018).

El tema con la incorporación de la tecnología en los espacios de formación en Psicología ha estado muy presente, atendiendo a los actuales desafíos en la educación. En la universidad pública argentina se llevó a cabo el perfilamiento de los docentes universitarios de la Facultad de Psicología en relación con el uso de las TIC en el

contexto pedagógico. Se resalta que la mayoría de ellos conocen qué es un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y habitualmente usan el correo electrónico con los estudiantes, aunque algunos comentaron que consideraban inadecuado que los estudiantes tuvieran su dirección electrónica. La red social *Facebook* también resultó una herramienta para el intercambio de archivos, según lo reportó uno de los docentes. Además, comentaron que *Whatsapp* no es considerado como un medio para la comunicación con los estudiantes, al ser visto como un recurso informal. En relación con el uso del campus virtual la mitad de los encuestados no habían utilizado este medio en su práctica pedagógica. Se destacó que la mayoría de los docentes que participaron no utilizaban las TIC en la vida académica (Borgobello y cols., 2019).

Al parecer, lo anterior ocurre cuando en la presencialidad los recursos virtuales no son usados como parte del currículo. Sin embargo, hay temas que los estudiantes deben incorporar de manera autónoma como la exploración de recursos que se encuentran en bases de datos científicas, espacio en el que el docente cobra un importante lugar, al ser quien incentiva el uso de plataformas académicas (Fernández-Zalazar y cols., 2015). Ahora bien, el uso de la tecnología en la vida cotidiana es una competencia tanto de docentes como de estudiantes, pero estas no son utilizadas en el ámbito académico. En este escenario, el uso de las TIC se convierte en un ejercicio más básico sin una concepción epistemológica que permita la construcción colaborativa del conocimiento. Por lo tanto, se debe trascender sobre la práctica técnico-instrumental para el logro de unas competencias que contribuyan a la inserción laboral de los futuros profesionales y que respondan a

las diferentes problemáticas que deban enfrentar (Fernández-Salazar y Jofre, 2018).

Estas reflexiones permiten considerar que los docentes (tutores) también han tenido que dar el salto de lo presencial a lo digital, lo que ha implicado el desarrollo de diversas competencias. Al respecto Krumsvik (citado por Durán, Gutiérrez, y Prendes, 2016) afirma que la competencia digital está relacionada con el uso de las TIC en el contexto profesional, en donde debe considerarse un criterio pedagógico-didáctico y la incidencia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en la formación digital de los estudiantes. El autor propone el modelo TPACK, aludiendo a que se deben combinar tres tipos de conocimientos: el disciplinar, el pedagógico y el tecnológico.

En relación con las competencias digitales de los docentes universitarios se destaca que deben conocer sobre los dispositivos; la implementación ética y responsable; el trato de la información que se halla en internet y el compromiso sobre su gestión; el uso de la red para el trabajo en grupo y el apoyo a los estudiantes para que apropien el uso de la red (Carrera y Coiduras, 2012). El Politécnico Grancolombiano ha trabajado en esta conciencia cultural y ha implementado diferentes cursos, diplomados y especializaciones para que sus tutores puedan incorporar en su trabajo, con los estudiantes y en las redes académicas el uso de la tecnología. Esto también trasciende en las prácticas profesionales en las se han construido diferentes recursos digitales de los que hacen parte las personas que se encuentran en los sitios de práctica y quienes también contribuyen en la construcción y consolidación de una cultura digital. Buscando descentralizar la información, lo que

se logra mediante la construcción guiada, con un sentido ético en el que se empodere la comunidad y en el que se trascienda la instrumentalización de los recursos digitales. En este espacio, el tutor y el estudiante deben estar en permanente actualización para conocer las herramientas digitales e incorporarlas en los espacios de la práctica, en los que se puedan diseñar y desarrollar experiencias que surjan desde el propio contexto atendiendo a sus características, a los desafíos, a las limitaciones y a sus resistencias.

Lo que se busca con la incorporación de la tecnología en las instancias educativas es la transformación de las prácticas, lo que implica articular contenidos, que permitan estructurar una idea global en la que se incluyan diferentes aplicaciones y medios: blogs, podcast, imágenes, etc. que en conjunto estén interconectados y den la posibilidad de crear relatos alternos en un contexto audiovisual digital (Arrieta, 2012; Carreño-Villada y Díaz-Monsalvo, 2019). En este ejercicio es imposible dejar de lado a las comunidades con las que se trabaja y con las que se debe construir el concepto comunicativo porque son quienes conocen las particularidades de su sistema.

De acuerdo con la Resolución 3546 (MinTrabajo, 2018), en su artículo 3, se adoptan las siguientes definiciones: **practicante**: estudiante que desarrolla actividades de práctica laboral; **monitor**: docente vinculado a la institución educativa quien acompaña y hace seguimiento a la práctica profesional y **tutor**: persona designada en el escenario de práctica que hace el acompañamiento al practicante. En la Figura 5 se esquematiza la manera en que el tutor, el monitor y el practicante

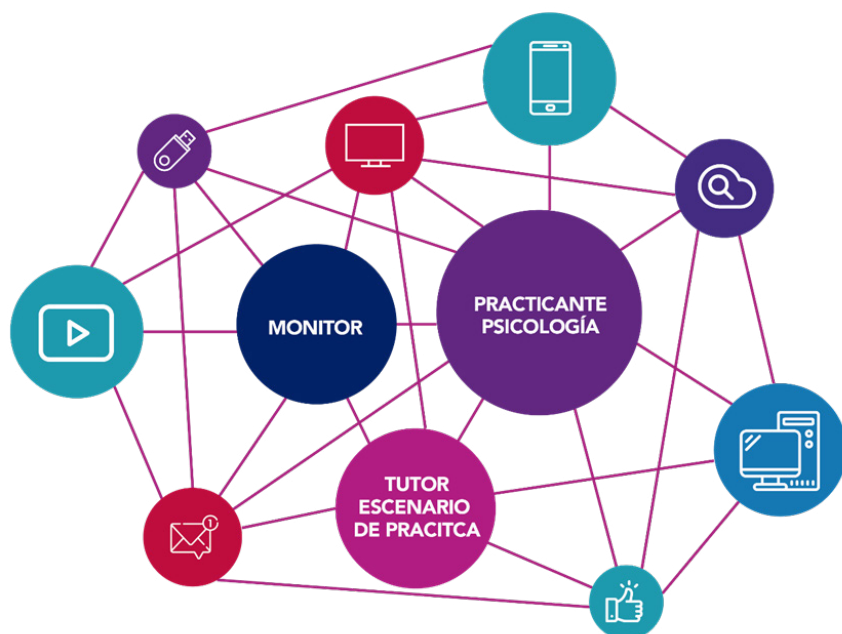


Figura 5. Definiciones de acuerdo con la Resolución 3546 de 2018

Fuente: elaboración propia

permanecen conectados de manera presencial y a través de dispositivos lo que les permite interactuar de manera directa o indirecta. La sinergia existente entre cada uno de los implicados es posible, así como la manera en que entre ellos consumen información y a su vez la transforman.

Las *transmediaciones*, exigen que los usuarios y consumidores [o en palabras de McLuhan: *prosumidores*, que son productores y consumidores a la vez] puedan interactuar, codificar y decodificar la información, lo que requiere de ciertas habilidades que favorezcan la toma de decisiones (Amador, 2013). En el contexto mediático las comunicaciones son variadas y requieren asumir una ética frente a la manera en que se consume y se promueve determinada información. En este punto cobra sentido lo que estudia la metadisciplina

denominada *Ecología de medios* [propuesta por McLuhan], que se encarga del estudio de comprender la incidencia que tiene la tecnología o los medios en la percepción, en las emociones, en los sentimientos de las personas; es decir, visibiliza el impacto y las consecuencias para las personas y la cultura (Gutiérrez, 2018).

Lo anterior, no puede ser ajeno a la propuesta mediática que se promueve en las prácticas profesionales, en la que se requiere del rigor de ser crítico frente a la información que se encuentra en internet y en otros medios, pero también se sugiere revisar con detenimiento, cuál es la información que se trabaja con las comunidades y de qué modo comunican determinados temas, a fin de que este dispositivo de control favorezca la participación de los involucrados y ellos también

puedan asumir una posición frente a la información que se decanta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente revisión sobre *transmediación*, educación y prácticas profesionales se observa que los estudios desde la literatura se han centrado en dos corrientes: las propuestas de las ciencias de la comunicación, con ejercicios interesantes desde las narrativas en texto, hasta la conformación de videojuegos *app* y la musicalización de los artefactos *transmediados*; y por otra parte, las acciones aplicadas en los campos de la educación tanto en contextos escolares, como universitarios y menos convencionales como instituciones estatales (Jenkins, 2008; Fernández-Salazar y cols., 2015; Fernández-Salazar y Jofre, 2018; Grandío-Pérez, 2016; Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015).

Esto es relevante para el Politécnico Gran colombiano, ya que siendo una de las instituciones con mayor impacto en la educación virtual, cuenta con plataformas LMS como *Canvas* para llevar los contenidos a diferentes regiones del país, favoreciendo el contacto con los y las practicantes que requieren tanto un medio de comunicación con sus tutores como también un canal de información para la creación de estrategias aplicadas a su ejercicio profesional. Sin embargo, se observa que no es suficiente la plataforma educativa, sino que la *transmediación* implica un diálogo de saberes entre la comunidad académica, el pensamiento crítico y una redefinición de los contenidos que se están enviando (Noble, Gray y Johnston, 2016). Esto es relevante ya que se continúa manteniendo la estructura direccionada por el texto o la baja flexibilidad al momento de transformar los

contenidos básicos en propuestas creativas y diferenciales; es decir, que si bien el tema se logra llevar hasta el estudiante, con la implementación de simuladores, cápsulas informativas y cartillas en módulos por escenarios a través de la virtualidad (estableciéndose como el espacio donde se forja el conocimiento y nace la cultura digital) es necesario generar competencias para la *transmediación*, dado que como lo menciona Scolari (Citado en Grandío-Pérez, 2016) son las personas y no tanto las instituciones las que deben lograr la producción de contenidos. Pero al mismo tiempo, como mencionan Ferrés y Piscitelli (citados en Grandío-Pérez, 2016) ser espectadores de narrativas *transmedia*, no convierte necesariamente a los docentes y a los practicantes en buenos creadores.

De acuerdo con lo anterior, si bien la exposición *transmedia* no necesariamente permite obtener las competencias suficientes para la elaboración de contenidos novedosos, en la revisión sí se muestra que los procesos cognitivos asociados al aprendizaje se ven enriquecidos, ya que la *transmediación* favorece la aparición de nuevos conocimientos; los cuales surgen de las conexiones en red en espacios virtuales que permiten la expresión de la inteligencia colectiva mencionada por Levy (citado en Jenkins, 2008). Igualmente, emergen inferencias como la deducción, inducción, abducción y transducción del conocimiento partiendo de los principios básicos propuestos por el propio Jenkins; y que en la práctica profesional suponen el poder interpretar la realidad de los lugares de acción educativa, social, clínica y organizacional desde una perspectiva propositiva y crítica.

Así también el intentar generar narrativas *transmedia* para las comunidades, organizaciones y sujetos en la práctica profesional, según propone Scolari (citado en Grandío-Pérez, 2016) incentiva el pensamiento creativo, ya que una de las características fundamentales de estas narrativas es que sean novedosas, no rutinarias y comprensibles por sí mismas. Al igual la planeación ideacional y la metacognición se ven enriquecidas en el proceso de *transmediación*, dado que los creadores de contenido en medios virtuales proponen juegos de estrategia que requieren el análisis de posibilidades y la implementación de acciones para superar los retos en actividades de juegos serios, videojuegos en dispositivos móviles y en redes sociales donde adicionalmente se invita a la cocreación de las narrativas (Raybourn, 2014; Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019).

Se resalta la necesidad de un trabajo transdisciplinar en el que no solo se comprenda lo propio de la Psicología frente a las competencias que se deben desarrollar, sino que hay que generar diálogos entre esta y otras disciplinas que han estudiado el tema *transmediático*, para poder comprender el dominio y acceso a las fuentes de información de manera crítica y consistente con las novedades que proporcionan las plataformas académicas y no académicas. Por lo que se propone hacer hincapié en el alfabetismo mediático en el que se busca la adquisición de conocimientos a través de los medios de comunicación existentes, y también invita al estudiante y al tutor a comprender, reflexionar y cuestionarse las fuentes, los contenidos y las implicaciones éticas que hay sobre la tarea de acceder o realizar un contenido determinado. El tutor en su trabajo deberá también contemplar en su ejercicio el lugar del pensamiento crítico,

mostrando al estudiante la importancia de su quehacer en la práctica y la trascendencia de la información a través de contenido digital, y a su vez, tener presentes las consecuencias legales, políticas y sociales que intervienen en la circulación de información (Ortiz-Morales, 2018).

Esta reflexión en la práctica se logra a través de la pedagogía, y en la supervisión de prácticas se hace más compleja; entre tanto se debe tener presente el trabajo con el estudiante, centrado en el desarrollo de competencias que se favorecen a través del aprendizaje y en lo que el estudiante, en su ejercicio práctico, puede realizar con la comunidad. En este punto también se comprende cómo la comunidad se implica en la estrategia *transmediática* con su saber propio, que es reconocido por el estudiante, su tutor y su jefe quienes incursionan en las comprensiones y en las dinámicas de cada contexto. En esta actividad se evidencia la contribución a una cultura participativa en la que cada implicado puede conversar sobre lo digital, que busca ir más allá de la difusión de conocimiento para convertirse en una herramienta estratégica en la que se puedan transformar acciones, lo que se logra mediante la cultura digital.

Las acciones para innovar en la educación van más allá de incursionar con dispositivos móviles, múltiples pantallas, computadoras personales, entre otros elementos. Por lo que el lector *transmedia* debe analizar la información, seleccionarla con un criterio determinado, filtrarla y transformarla junto con los principales implicados en el proceso. De manera que se favorezcan las múltiples instancias de expresión y acción por medio de la interacción con el contenido digital, que trasciende mediante su apropiación desde una postura ética y

propositiva. También se deben tener en consideración que entre el tutor y el estudiante aparecen las discrepancias propias de las generaciones inmigrantes y nativas digitales (Garnier y Davis, 2014); y no siempre en una sola dirección, ya que se pueden encontrar tutores nativos y practicantes que provienen de la época analógica, de ahí que las competencias de unos y otros sean diferenciales, y la labor educativa deba estar en poder generar un desarrollo en conjunto tanto del uso de las TIC como del análisis crítico y la producción creativa de narrativas *transmedia* (Amador, 2013).

Con lo mencionado, es necesario trabajar en competencias *transmediáticas* tanto con los estudiantes como en los tutores. En este sentido, hay que ahondar en la creación de contenidos y los lenguajes correspondientes. Esto requiere la adquisición de competencias tecnológicas, más allá del uso de dispositivos; por lo que se debe cuestionar sobre la intención propia y de otros para comunicar y asumir una posición sobre lo que se está consumiendo y produciendo.

Por último, se plantean más preguntas con respecto al tema: *¿Cuáles son las culturas colaborativas que se están gestando y cómo son acogidas en las prácticas en Psicología? ¿Cuál es el papel de los contenidos creados por los usuarios en la transformación de los contextos de práctica? ¿Cuáles son las competencias transmedia (transmedia skills) que se deben considerar en la práctica profesional de la telepsicología y de la teleorientación? ¿Cuál es el lugar de las redes sociales en la consolidación de una cultura académica transmediática? ¿Cuál es la efectividad de las estrategias de intervención, en la práctica*

profesional, que se plantean a través de tecnologías digitales?

Referencias

Acero, P., Cabas, K., Caycedo, C., Figueroa, P., Patrick, G. y Rudas, M. (2020). *Telepsicología: sugerencias para la formación y el desempeño profesional responsable*. ASCOFAPSI y COLPSIC. Recuperado de [https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20\(2\).pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20(2).pdf)

Acosta, L. A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-ah474s.pdf>

Albarelo, F. y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y sociedad*, **33**, 223-247. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, **33**, 203-222. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>

Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24.

Ambrosio, M. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, **3**(4), 12-19. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867>

Anguita, R., De la Iglesia, L. y García, E. (2018). Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. *Revista Fuentes*, 20(1), 26-41.

Arrieta, L. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. *Kepes*, 9(8), 205-216.

Barbosa-Chacón, J. W. y Barbosa, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38(45), 29-s. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p29.pdf>

Bessa, G. (2017). *A importância da supervisão na formação do psicólogo: estado da arte* (Tesis de pregrado). Universidade Federal de Campina Grande. Recuperado de <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/15072/GRACIELA%20DE%20ANDRADE%20BESSA%20-%20TCC%20PSICOLOGIA%20CCBS%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernarte, V., Arcusin, M. N. y Carosio, E. (2016). El nuevo paradigma en Salud Mental a través de las prácticas pre-profesionales supervisadas en una carrera de Psicología. *Debates actuales en Psicología y Sociedad*, 1, 101-107.

Borgobello, A., Madolesi, M., Espinosa, A. y Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(1), 279-317. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.010>

Borrás, L. (2014). La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y twitter) y las TIC en la docencia. En O. Gleger y J. M. De Amo. (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 25-42). Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

Boyle, S. L. y Kenny, T. E. (2020). To disclose or not to disclose: Examining supervisor actions related to self-disclosure in supervision. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 36-ss.

Carreño-Villada, J. L. y Díaz-Monsalvo, M. A. (2019). Tiempo Muerto, estudio de caso de un proyecto transmediático para la consecución de competencias universitarias. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 46, 66-91. Recuperado de doi: 10.12795/Ambitos.2019.i46.05

Carrera, F. X. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6108>

Casacubierta, D. (2003) *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Gedisa.

Daley, E. (2003). Expanding the Concept of Literacy. *Educause Review*, 38 (2), 33-40. Recuperado de <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0322.pdf>

Dena, C. (2009). *Transmedia practice. theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments*. Tesis doctoral presentada en el Departament of Media and Communications, Universidad de Sydney. Recuperado de https://ciet-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Christy_DeanTransm.pdf

Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC· Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>

Faye, C. E. y de Albuquerque, V. L. (2009). El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia. *Letras*, 51(79), 39-61. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.uniandes.edu.co:8080/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=79661683&lang=es&site=ehost-live>

Fernández-Salazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2015). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 22(1), 143-151.

Fernández-Salazar, D. y Jofre, C. (Noviembre de 2018). Análisis de la necesidad de una implementación situada de las TIC en el ámbito universitario. En *X Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología, XXV jornadas de investigación, XIV Encuentro de investigadores en Psicología de MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Ed. Mc-Graw Hill.

Garnier, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Como los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.

González-Avello, I. J. (s.f). *La evaluación como indicador de aprendizaje. Escenario 4. La evaluación como indicador de aprendizaje. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Grandío-Pérez, M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.5294/pacla.2016.19.1.4>

Gronstedt, A. y Ramos, M. (2014). *Learning Through Transmedia Storytelling*. American Society for Training & Development.

Guerrero-Picó, M., y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos Info*, 38, 183-200. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>.

Guirao-Goris, J., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). Artículo de Revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, 1-6. Recuperado de: <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=7>. Consultado el 23/07/2008

Gutiérrez, P. (2018). Sobre la nueva ecología de medios en la era digital: Hacia un nuevo inventario de efectos. *Razón y palabra*, 22, 237-254

Guzmán-Serna, M.S. (s.f.c). *Lectura Fundamental. Unidad 1. Escenario 1. La virtualidad como ruptura del espacio temporal-tutor-estudiante-tecnología. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Guzmán-Serna, M. S. (s.f.a). *Lectura Fundamental. Unidad 2. Escenario 2. Enfoques pedagógicos para la virtualidad. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Guzmán-Serna, M.S. (s.f.b). *Lectura fundamental. Unidad 3. Escenario 3. Andragogía y didáctica, claves en la formación integral virtual. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (s.f.a). El conectivismo. *Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (s.f.b). Tecnologías de la información y comunicación TIC: factores, medios y mediaciones. *Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (s.f.c). El tutor transformador. *Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. [24 de septiembre de 2020]. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado de <https://www.poli.edu.co/sites/default/files/p-e-i-n2020.pdf>

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Jenkins, H. (2010). *Transmedia education. The 7 principles revisited*. Recuperado de http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Jenkins, H., Purushotma, R., Robison, A., Weigel, M. y Clinton, K. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *Digital kompetanse*, 2(1), 23-33.

Kalogeras, S. (2014). Challenges, Concerns, and Critiques of Transmedia Storytelling Edutainment. En S. Kalogeras [Ed.], *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education* (pp. 112-154). Palgrave Macmillan.

Kilminster, S. M. y Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education*, 34(10), 827-840.

McDougall, J. y Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice & Education*, 20(1), 1-11. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/8443/10.1080/25741136.2018.1511362>

Mejía, M. R. (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 1-17. Recuperado de

Ministerio de Trabajo. [3 de Agosto de 2018]. *Por la cual se regulan las prácticas laborales*. [Resolución 3546 de 2018]. Recuperado de <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/resolucion3546del3deagostode2018.pdf>

Nervi, H. M. y Nervi, H. H. (2007). *¿Existe la pedagogía?*. Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.loginbiblio.poligran.edu.co>

Noble, C., Gray, M. y Johnston, L. (2016). *Critical Supervision for the Human Services: A Social Model to Promote Learning and Value-Based Practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Ortiz-Morales, E.F. (2018). Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente. *Educación y ciudad*, 35, 179-188.

Picó, M., Sáez, E. y Galán, E. (2019). Investigación transmedia. Cultura participativa en la creación del conocimiento académico. *El profesional de la Información*, 28(4), 1-10. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.unian-des.edu.co/8443/10.3145/epi.2019.jul.14>

Raybourn, E. M. (2014). A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education. *Journal of Computational Science*, 5(3), 471-481. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>

Restrepo- Mesa, M.C. y Tabares-Idárraga, L.E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Ricaurte, P. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, 13-28. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3664>

Rodríguez, J. A., López, L. D. y González-Gutiérrez, L. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 60-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86043044003>

Rodríguez, J. (2013). Transmediación educativa. Oportunidades para expandir la experiencia de conocimiento en la escuela. *Ponencia presentada al III Simposio internacional. Redes hipertextuales en el aula*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1MNVJ7LF7-1X05ZRN-534>

Sánchez-Olmos, C. y Viñuela, E. (2019). Narraciones transmedia, música y videojuegos: el caso de Los ríos de Alice de Vetusta Morla y Delirium Studios. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 17(1), 60-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5525/552557649003>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa. Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.loginbiblio.poligran.edu.co>

Scolari, C. A., Lugo, N. y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.unian-des.edu.co/8443/10.4185/RLCS-2019-1324>

Scolari, C. A., Masanet, M., Guerrero-Pico, M. y Establés, M. (2018). Transmedia Literacy in the New Media Ecology: Teens' Transmedia Skills and Informal Learning Strategies. *El Profesional de La Información*, 27(4), 801-812. Recuperado de <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>

Scolari, C., Lugo, M. J. y Masanet, M. J. [2019]. Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari_rlcs_educacion.pdf?s

Thomas, S., C, Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. y Pullinger, K. [2007]. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12[12]. Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/2060/1908>

CAPÍTULO VIII - SUPERVISIÓN CLÍNICA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA

Leidy Tatiana Castañeda Quirama | Jorge Alberto Velásquez Castrillón

INTRODUCCIÓN

La formación profesional en la práctica resulta un tema fundamental para comprender los procesos de apropiación de una disciplina y el acercamiento al mundo laboral por parte de los estudiantes. En Colombia, los procesos de práctica en los programas académicos de psicología están integrados en todos los planes de estudio y se contempla su realización en los últimos semestres de la carrera. De la normatividad que rige a los programas, es importante mencionar el Decreto 1527 (Presidencia de Colombia, 2002), ya que allí se postulan cuáles son los estándares en la formación profesional del psicólogo en Colombia. Asimismo, la Resolución 3461 (MinEducación, 2013) establece los lineamientos específicos para valorar la calidad de los programas. De estas políticas normativas se determina que los semestres de práctica profesional son un requisito exigible para garantizar una formación de calidad y que estas deben ser supervisadas por psicólogos especializados en cada uno de los escenarios (Echeverry-Gallo, 2018).

Con relación a las prácticas profesionales supervisadas en el escenario clínico, es importante mencionar que esta modalidad de práctica constituye un requisito para todos los programas que ofertan una formación de pregrado en Psicología, y que la estrategia adoptada para llevarla a cabo se basa en la inserción del estudiante en un escenario que le permita aproximarse a las funciones

que asume el psicólogo en el contexto clínico y de la salud.

De acuerdo con Veloz (2018), la implementación de la práctica clínica obligatoria propicia una formación integral, pero también responde a una innovación pedagógica; puesto que la clínica no se limita a un espacio individual y privado sino a un campo que está relacionado con la promoción y prevención de la salud mental en la modalidad individual y grupal.

Falender y Shafranske (2004) señalan que la supervisión permite que las acciones ejecutadas en el marco de la práctica clínica sean competentes y garanticen los estándares éticos y el cumplimiento de la normatividad, lo cual promueve el bienestar del consultante y asegura una adecuada praxis profesional. En este sentido, la supervisión cumple con dos propósitos fundamentales: la formación profesional y el trabajo colaborativo (Corlett, 2015; Zas-Ros, 2015).

A partir de lo anterior es posible identificar que la supervisión implica una confluencia entre la educación y el entrenamiento; ya que se pretende que el estudiante adquiera habilidades de observación, evaluación, intervención y autoevaluación en su proceso de supervisión (Fernández, 2017; Mello y Teo, 2019). Adicionalmente, la orientación y el fortalecimiento de las habilidades de resolución de problemas, que se da de manera conjunta entre

supervisor y estudiante, se convierten en acciones indicativas de la implementación de una variedad de estrategias pedagógicas que promueven un mejor desempeño profesional.

Esto significa que la supervisión es una actividad formativa que cuenta con una estructura que permite hacer procesos de evaluación permanentes que contribuyen al logro de las competencias académicas establecidas por los distintos programas. Con base en este planteamiento, se podría afirmar entonces que la práctica en el escenario clínico debe estar cimentada en conocimientos teóricos sólidos; dadas las implicaciones que tiene para la investigación clínica, la comprensión de los casos y el diseño de planes de intervención.

Narvaéz [2016] señala que el proceso de la supervisión en el ámbito clínico y de la salud requiere de un trabajo organizado en el diligenciamiento de las historias clínicas y la formulación de caso, ya que del análisis clínico riguroso se considera la necesidad de realizar procesos de atención interdisciplinarios que permitan realizar una intervención apropiada a las necesidades del consultante.

A pesar de la importancia que merece la supervisión, diversos autores [Barletta y cols., 2012; Bernarte y cols., 2016; Kilminster y Jolly, 2000; Sei y Paiva, 2011; Silva y Oliveira, 2015; Villafuerte, 2016 y Zas-Ros, 2018] han coincidido en señalar en sus investigaciones que existen pocos estudios sobre los métodos de supervisión, lo cual se convierte en una dificultad para socializar los lineamientos que podrían contribuir a su ejecución en los escenarios de práctica clínica. Para el caso de Colombia y Latinoamérica en general, los referentes

en investigación acerca del funcionamiento educativo de la supervisión clínica son escasos en el número de publicaciones que pueden consultarse en distintas bases de datos.

Zas-Ros [2018] señala en su estudio que, para el caso de Cuba, hay un escaso conocimiento y desarrollo en la sistematización de experiencias y en la definición de metodologías a emplear en los procesos de supervisión, debido a la ausencia de programas orientados a fortalecer competencias específicas en los profesionales que ejercen el rol de supervisores en la formación de pregrado y posgrado. De igual manera, Villafuerte [2016] expone en su investigación que, en el caso de México, la Ley de Salud Mental del Distrito Federal contempla lineamientos muy generales sobre la supervisión, aplicables a las profesiones de la salud. Por esta razón, los entrenamientos para la formación de supervisores que se llegan a ofrecer no son obligatorios y carecen de especificaciones que los estandaricen, siendo las propuestas muy diferentes entre sí y trayendo como resultado que no exista una evaluación de competencias en los procesos de supervisión.

Kilminster y Jolly [2000] señalan que existen dificultades en las metodologías de los trabajos investigativos acerca de la supervisión, especialmente, en el marco conceptual sobre los métodos de análisis estadísticos y el diseño de los estudios; lo cual genera limitaciones en la fase de evaluación de los resultados de la supervisión, pues de acuerdo con los reportes de distintas investigaciones, la mayoría de instrumentos aplicados son entrevistas no estructuradas que arrojan información subjetiva, en tanto dan cuenta de la percepción de

cada supervisor, aprendiz o persona que recibe la intervención.

En contraste con estos hallazgos, los estudios de supervisión clínica como parte formativa de los psicólogos en países anglosajones y europeos tienen mayor desarrollo aunque, como lo señalan Snowdon y cols. (2020), si bien en el caso de Australia existen políticas y directrices de supervisión clínica para muchas de las profesiones, existe una variabilidad en la práctica de la supervisión clínica lo cual genera diversos resultados en la eficacia de la supervisión e impide generalizar modelos a implementar.

Podría decirse entonces que, si bien existe un desarrollo significativo con respecto a la utilidad que merece la supervisión en la disciplina de la Psicología Clínica, esto no ayuda a comprender cómo se implementa en la formación de los programas de Psicología en Latinoamérica; puesto que a diferencia de lo que ocurre en países como Estados Unidos, Canadá y Europa, los programas de pregrado no cuentan con unos lineamientos específicos para llevar a cabo la supervisión de las prácticas profesionales en el escenario clínico y de la salud (Silva y Oliveira, 2015).

Partiendo de los argumentos anteriores, este estudio de revisión sistemática tiene como finalidad dar cuenta del estado de desarrollo de los procesos de supervisión en el escenario clínico, haciendo énfasis en los avances y limitaciones existentes, para así impulsar el interés investigativo en el desarrollo de modelos de supervisión que direccionen las prácticas clínicas en los programas de Psicología de nuestro país.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada en Colombia y en otros países que diera cuenta de los procesos de supervisión en las prácticas profesionales. Los estudios que fueron seleccionados para la revisión cumplían con los siguientes requisitos: a) trabajos investigativos sin límite de idioma, ni tipo de diseño; b) estudios publicados entre el año 2010 y 2020 y c) que analizaran como variables dependientes: la supervisión en las prácticas profesionales en Psicología y la supervisión en los escenarios clínicos y de la salud. Se excluyeron los estudios restringidos a las prácticas profesionales en escenarios educativos, sociales, deportivos y organizacionales.

Para seleccionar los trabajos se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica en distintas bases de datos electrónicas (*Redalyc, Dialnet, Psychology and behavioral Science collection - EBSCO HOST, Scielo, Scopus, Proquest Psychology Database, Mendeley, PsyArticles y Elsevier*) a partir de las siguientes palabras claves en español y en inglés: prácticas profesionales en psicología, supervisión de prácticas, prácticas clínicas y supervisión clínica. La primera revisión arrojó 150 artículos y luego se eliminaron aquellos que no cumplían los criterios de inclusión, tanto a través de la revisión del título y el resumen como de una lectura crítica completa de los estudios relevantes. Se seleccionaron un total de 48 trabajos que cumplían con los criterios de inclusión (Figura 1) y se procedió a realizar una ficha de revisión bibliográfica para cada uno de los artículos. De los 48 estudios revisados a profundidad, se seleccionaron 32 manuscritos para la construcción de la revisión y se incluyeron 3 decretos que daban cuenta de la normatividad

existente para la realización del proceso de práctica y 1 resolución acerca de las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología. Los artículos descartados, si bien daban cuenta de la supervisión o de las prácticas profesionales en los escenarios clínicos, se limitaban al análisis de lineamientos de prácticas en formación posgradual [maestría o doctorados].

Luego, se establecieron las variables a seleccionar de cada uno de los estudios para posteriormente establecer semejanzas y diferencias en los hallazgos. Se determinaron las siguientes categorías de análisis: normatividad que regula las prácticas profesionales en los escenarios clínicos; competencias específicas que favorecen los procesos de supervisión; modelos de supervisión clínica; limitaciones de los estudios en supervisión y competencias profesionales de los supervisores.



Figura 1. Revisión bibliográfica de los estudios incluidos

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Los estudios consultados se realizaron en Estados Unidos, Reino Unido, Portugal, España, Australia, Brasil, México, Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica y Colombia entre el año 2010 y 2020. Las publicaciones escogidas para la revisión incluyeron modelos de supervisión y lineamientos generales acerca de la supervisión de las prácticas clínicas.

De los manuscritos consultados, cuatro de ellos abordaron aspectos teóricos acerca del significado del proceso de supervisión en las prácticas clínicas [Corlett, 2015; Malloy y cols., 2010; Moreno, 2016 y Villafuerte, 2016].

Con relación a los modelos de supervisión, ocho artículos establecieron modelos estructurados para llevar a cabo este proceso en la práctica clínica [Bastidas-Bilbao y Velásquez, 2016; Barney y Rivera, 2016; Bregman y Solarí, 2014; Corlett, 2015; Norcross, 2011; Rodríguez y Fernández, 2014; Sene-diak, 2013 y Zas-Ros, 2018].

En la revisión de literatura, cinco investigaciones enfatizaron en los elementos del ejercicio profesional de la Psicología a partir de las prácticas [Baird, 2011; Mello y Teo, 2019; Narváez, 2016; Padro y cols., 2017 y Veloz, 2018], cuatro estudios se enfocaron en la importancia de la Psicología basada en la evidencia en la formación profesional [Bessa-Silva y cols., 2017; Kilminster y Jolly, 2010 y Quant y Lemus, 2014] y dos estudios dieron cuenta de cuáles son las competencias del psicólogo en el ámbito clínico [Babione, 2010; Falender y Shafranske, 2010].

Igualmente, cuatro de los artículos hicieron énfasis en el significado que los estudiantes otorgaron a sus prácticas clínicas bajo el modelo de supervisión [Benatuil y Laurito, 2015; Boyle y Kenny, 2020; Echeverri-Gallo, 2018 y Snowdon y cols., 2020] y uno de los estudios dio cuenta de las dificultades que se presentan en la práctica clínica [Bowes y cols., 2020].

Finalmente, tres estudios hicieron referencia a las funciones y competencias específicas del supervisor de práctica [Fernández, 2017; Roig, Antol y Pell, 2017 y Silva y Oliveira, 2015] y cinco documentos dieron cuenta de la normatividad existente con relación al proceso de supervisión de las prácticas clínicas [Decreto 1520 de 2002; Decreto 2376 de 2010; Decreto 1075 de 2015; Resolución 3641 de 2003 y Seigi y cols., 2012].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según la Asociación Americana de Psicología [2015], la supervisión hace parte de una práctica profesional diferenciada que se basa en una relación de colaboración, facilitación y evaluación; que tiene como fin reforzar la competencia profesional del aprendiz, a partir de prácticas que están comprobadas empíricamente y que cuentan con la vigilancia de la calidad de los servicios prestados [Bessa-Silva y cols., 2017; Padro y cols., 2017; Quant y Lemus, 2014].

Con relación a la supervisión clínica, los distintos estudios analizados, la definen como un proceso de aprendizaje que permite que los estudiantes que se encuentran en un proceso de formación adquieran conocimientos y competencias clínicas para desempeñarse en un escenario que exige asumir responsabilidad sobre la propia praxis,

garantizando así la protección y bienestar de la persona que recibe la atención (Bastidas y Velásquez, 2016; Jalil y Gómez, 2016; Moreno, 2016; Silva y Oliveira, 2015).

Con respecto a la normatividad que rige las prácticas en el escenario de salud, se encontró que según el Decreto 2376 del 2010, la práctica es una estrategia pedagógica estructurada desde las distintas instituciones de educación superior, que tiene como finalidad la formación académica en la prestación de servicios de salud. Además, el Decreto 1075 del 2015 determina como obligación de las instituciones universitarias garantizar que el profesional cuente con las competencias establecidas por la Ley 1090 de 2006 para desempeñarse en el ámbito laboral, lo cual se justifica en la evaluación de los contenidos curriculares por parte de las salas de la CONACES.

En consonancia con esta normatividad, las investigaciones revisadas (Baird, 2011; Moreno, 2016; Senediak, 2013) coinciden en señalar que realizar procesos de práctica en los escenarios clínicos, implica que los programas de Psicología cuenten con una malla curricular que promueva el desarrollo de competencias que son fundamentales en los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención; pues de esta manera se logra dar respuesta a las exigencias que realiza el Ministerio de Educación, Salud y Protección Social con respecto a la formación con que debe contar un estudiante para realizar su proceso de práctica en el ámbito clínico y de la salud (Norcross, 2011; Narváez, 2016).

Cabe mencionar que esta propuesta normativa se encuentra alineada con iniciativas internacionales que destacan la complejidad de las funciones

desempeñadas por el psicólogo, también señala la necesidad de que el estudiante cuente con un acompañamiento continuo por parte de un profesional-supervisor que oriente la ejecución de los procesos clínicos; pues de este modo se garantiza un aprendizaje colaborativo que promueve una praxis con mayor nivel de competencia (Benatuil y Laurito, 2015; Corlett, 2015; Jalil y Gómez, 2016; Rodríguez y Fernández, 2014).

Otro de los aspectos relevantes encontrados en la revisión sistemática, estuvo relacionado con las competencias del profesional que ejerce el rol de supervisor. Según la APA (2015), el supervisor debe contar con unas competencias y un entrenamiento específico que asegure el cumplimiento de los estándares de supervisión clínica, debido a que el docente que ejerce este rol asume responsabilidad frente al bienestar de los consultantes que están siendo atendidos por sus supervisados; además, asume el compromiso de favorecer en su acompañamiento el desarrollo de competencias profesionales necesarias para que el psicólogo en formación se desenvuelva de forma autónoma, responsable y efectiva (Bowes y cols., 2020; Silva y Oliviera, 2015).

Bajo esta premisa, el supervisor debe contar con habilidades docentes básicas, de asesoramiento, comunicación, evaluación y tutoría. Además, su función implica realizar un acompañamiento donde se exploren las dificultades que el estudiante en formación está teniendo en el trabajo con el paciente, no solamente en la conceptualización clínica, sino en los sentimientos que surgen acerca del paciente y de su propio rol como terapeuta (Bessa, 2017; Boyle y Kenny, 2020 y Kilminster y Jolly, 2000).

Ahora bien, en los estudios analizados se hace referencia a la existencia de distintos modelos de supervisión que guían la manera sistemática en la que se lleva a cabo este proceso. Al respecto, se encuentran investigaciones que profundizan en los modelos derivados de las diferentes escuelas psicoterapéuticas que guían la observación y selección de los datos clínicos para la discusión en la supervisión, así como del significado y relevancia de estos datos (Bregman y Solari, 2014; Falender y Shafranske, 2008; Moreno, 2016).

Jalil y Gómez (2016) desarrollan en su estudio un modelo de segunda generación, que se basa en el supuesto de que existen diferentes niveles de desarrollo en el proceso académico y personal del estudiante en formación. El objetivo de este modelo es fortalecer las competencias del estudiante partiendo de que se encuentra en un aprendizaje permanente.

Goldfried (2011) y Norcross (2011) proponen un modelo de tercera generación que busca enfatizar en aquellos aspectos comunes en los distintos modelos de supervisión, y en el entrenamiento y desarrollo de las competencias clínicas que deben adquirir los supervisados y los estudiantes. En los hallazgos encontrados se analizó un último modelo propuesto por el Programa de Psicología de la Universidad Libre en su seccional Cali. Consiste en un modelo de acompañamiento donde se da una delegación progresiva de funciones, a través de estrategias pedagógicas que permiten realizar un mayor seguimiento de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, los lineamientos son generales y no profundizan en las actividades específicas que hacen parte de los distintos momentos de la práctica clínica.

En conclusión, en los estudios incluidos en esta revisión predomina la formulación de modelos de supervisión que integran aspectos generales de este proceso: definición de supervisión clínica; lineamientos normativos; establecimiento de las funciones del supervisor y el estudiante y la formulación de las competencias que se esperan alcanzar durante la práctica supervisada. Sin embargo, no se encontraron sistematizaciones de procesos de supervisión, metodologías de supervisión específicas, ni programas de formación de supervisores en los niveles de pregrado para realizar una práctica clínica formativa en el contexto colombiano, ni en Latinoamérica; contrario a los hallazgos de estudios en países europeos (Villa-fuerte, 2016; Zas-Ros, 2018), donde sí se tienen definidos por parte de los programas de Psicología unos parámetros específicos que definen las delegaciones progresivas a seguir en los escenarios de prácticas en contextos clínicos y de la salud. Los hallazgos de esta revisión dan cuenta de los vacíos existentes en la creación de protocolos y estándares de calidad del ejercicio de prácticas profesionales formativas en la modalidad de pregrado de Psicología.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psicología. (2015). Guidelines for clinical supervision in health service Psychology [Guía para la supervisión clínica en el servicio de la psicología de la salud]. *American Psychologist*, **70**, 33-46.

Babione, J. (2010). Práctica Basada en la evidencia en Psicología: una ética Marco para la educación de posgrado, formación clínica, y mantenimiento de la competencia profesional. *Ética y Comportamiento*, 20(6), 443- 453. Recuperado de doi.org/10.1080/10508422.2010.521446

Baird, B. N. (2011). *The internship, practicum, and field placement handbook*. Prentice Hall.

Barletta, J. B., Fonseca, A. y Delabrada, Z. (2012). La importancia de la supervisión clínica para el desarrollo de habilidades en terapia cognitivo-conductista. *Psicología, teoría y práctica*, 14(3), 153-167.

Barney, G. J. y Rivera, D. G. (2016). Modelo de acompañamiento del proceso de práctica profesional. *Coloquio Internacional de Educación. Universidad del Cauca*, 1-23.

Bastidas-Bilbao, H. y Velásquez, A. M. (2016). Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 293-314.

Benatuil, D. y Laurito, J. (2015). The role of supervised practicums in a sample of Psychology students from a private university in Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 397-410. Recuperado de https://doi.org/10.5872/psiencia/7.2.141

Bessa-Silva, I., Lamela, D. y Jongenelen, I. (2017). Supervisión clínica, resultados clínicos y la autoeficacia en los psicólogos en formación: una revisión sistemática. *Revista Interamericana de Psicología*, 51(3), 344-362.

Boyle, S. L y Kenny, T. E. (2020). Para divulgar o no divulgar: Examinar las acciones del supervisor relacionadas con la autorrevelación en supervisión. *Revista de integración de psicoterapia*, 30(1), 36-43.

Bowes, S. M., Ammirati, R. J., Costello, T. H., Basterfield, C. y Lillienfeld, S. O. (2020). Cognitive biases, heuristics, and logical fallacies in clinical practice: A brief field guide for practicing clinicians and supervisors. *Professional Psychology, Research and Practice*. Advance online publication, 51(5), 435-445. Recuperado de doi.org/10.1037/pro0000309

Bregman, C. y Solari, A. (2014). Impacto de las nuevas tecnologías en el tratamiento de los trastornos de ansiedad- Revisión. *ANXIA Anuario*, 20, 3-8. Recuperado de http://institutosin-cronia.com.ar/EAT/Anxiainterior.pdf#page=3

Congreso de Colombia. (6 de septiembre de 2006). *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. [Ley 1090 de 2006]. DO 46.383.

Corlett, L. (2015). Future models of supervision: supporting practice and promoting professional growth and well-being in educational psychology through Collaborative Peer Support (CPS). *Educational and Child Psychology*, 32(3), 90-104.

Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584. Recuperado de http://dx.doi.org/10.12804/

Falender, C. A. y Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association.

Fernández, D. F. (2017). Reflexions about clinical supervision. An university learning experience. *Revista Reflexiones*, 96(2), 11-19.

Goldfried, M. R. (2011). Generating research questions from clinical experience: Therapists' experiences in using CBT for panic disorder. *The Behavior Therapist*, 34(4), 57-62.

Jalil, B. G. y Gómez, R. D. (2016). Modelo de acompañamiento del proceso de práctica profesional en Psicología: una experiencia pedagógica. En *VII Coloquio Internacional de Educación*. Universidad del Cauca, Colombia.

Kilminster S. y Jolly, B. (2010). Supervisión Eficaz en el Contexto de la Práctica Clínica. *Sociedad Iberoamericana de Información Científica*, 34(10), 827-840.

Lebl, B. G. (2000). Supervisión clínica. *Revista Ciencia y Cultura*, 8, 87-95.

Malloy, K. A., Dobbins, J. E., Ducheny, K. y Winfrey, L. L. (2010). The management and supervision competency: current and future directions. En M. B. Kenkel y R. L. Peterson (Eds.), *Competency-based supervision for professional psychology* (pp. 161-178). American Psychological Association.

Mello, R. y Teo, C. (2019). Psicología: entre la Práctica y la Capacitación para el Sistema Único de Salud. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-16. Recuperado de doi.org/10.1590/1982-3703003186511

Ministerio de Educación. (30 de diciembre 2003). *Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología*. [Resolución 3461 de 2003]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86388.html

Moreno, P. A. (2016). *Teoría y práctica de la supervisión. Análisis del discurso de supervisores y psicoterapeutas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/25818/Tesis%20Ana%20Isabel%20Moreno%20P%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Narváez, A. A. (2016). Realización de las Prácticas en Psicología Clínica en el Hospital Universitario del Valle "Evaristo García" E.S.E durante la crisis del 2015-2016. *Revista de Psicología GEPU*, 7(2), 194-ss. Recuperado de https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/19878/Revista%20PDF%20completo%20GEPU%207%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Neto, S., de Faria, W. M. y Oliveira, W. A. D. (2015). Práticas do supervisor acadêmico na formação do psicólogo: estudo bibliométrico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1042-1058.

Norcross, J. C. (2011). *Psychotherapy relationships that work* (2da ed.). Oxford University Press.

Padro, J., Sánchez, S. y Inchausti, F. (2017). En busca de nuestra mejor versión: pericia y excelencia en Psicología Clínica. *Ansiedad y Estrés*, 23, 110-117. Recuperado de doi.org/10.1016/j.anyes.2017.06.001

Presidencia de Colombia. (24 de julio de 2002). *Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología*. [Decreto 1527 de 2002]. DO 44.883.

Presidencia de Colombia. (1 de julio de 2010). *Por medio del cual se regula la relación docencia - servicio para los programas de formación de talento humano del área de la salud*. [Decreto 2376 de 2010]. Recuperado de https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/138d592c-92db-4394-bd5b-c8b7563a95e9/Decreto_2376_de_Julio_01_de_2010.pdf?MOD=AJPERES

Presidencia de Colombia. (26 de mayo de 2015). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. [Decreto 1075 del 2015]. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Quant, D. M. y Lemus, S. T. (2014). Psicología clínica basada en la evidencia y su impacto en la formación profesional, la investigación y la práctica clínica. *Revista Costarricense de psicología*, 33(2), 123-136.

Rodríguez, B. y Fernández, A. (2014). La supervisión. En A. Moreno [Ed.], *Manual de terapia sistémica* (pp. 555-ss). Desclée de Brouwer. Recuperado de <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433027375.pdf>

Roig, R., Antol, J. y Pell, N. (2017). Memorias del Programa de Redes-I 3 CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17. *Docencia Universitaria*, 1-18.

Sei, M. B. y Paiva, M. (2011). Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. *Psicologia Ensino & Formação*, 2(1), 9-20.

Seigi, A. S., Spink, M. y Bernardes, J. (2012). La Psicología de la Salud en Brasil: transformaciones de las prácticas psicológicas en el contexto de las políticas públicas en el área de la salud. *Pensamiento psicológico*, 10(2): 65-82. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v10n2/v10n2a07.pdf>

Senediak, C. (Junio de 2013). A reflective practice model of clinical supervision. En *Advances in clinical supervision. Conference Monograph*. Sydney, Australia.

Silva, N. W. y Oliveira W. (2015). Práticas del Supervisor Académico en la Formación del Psicólogo: Estudio Bibliométrico. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(4). Recuperado de doi.org/10.1590/1982-3703001632014

Snowdon, D. A., Sargent, M., Williams, C. M., Maloney, S., Caspers, K. y Taylor, N. F. (2020). Effective clinical supervision of allied health professionals: a mixed methods study. *BMC health services research*, 20(1), 1-11.

Veloz, J. (2018). Las prácticas profesionales supervisadas en Psicología: un movimiento de innovación pedagógica que impacta en el modo de significar el ejercicio profesional. *Trayectorias Universitarias*, 4, 73-79.

Villafuerte, A. (2016). La práctica de la supervisión clínica en México: Una actividad profesional en desarrollo. *Multidisciplinary Health Research*, 1(2), 43-46. Recuperado de doi.org/10.19136/mhr.a1n2.1560.

Zas-Ros, B. (2015). Formación en supervisión psicológica: peculiaridades de su desarrollo en la preparación del profesional de la Psicología en Cuba. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología – ALFEPsi*, 3(7), 39-47.

Zas-Ros, B. (2018). La supervisión psicológica en Cuba: estado actual de su desarrollo. *Integración Académica en Psicología*, 6(18), 48-ss. Recuperado de <https://integracion-academica.org/attachments/article/212/04%20Supervision%20-%20Zas.pdf>

CAPÍTULO IX - LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL

John Fredy Aranzalez Guerrero | Julián Andrés Hernández Gómez | Yury Estefanía Perdomo Jurado

La relación con el saber tiene que ver con la forma en la que el sujeto aprehende el mundo y cómo a partir de ello se construye y transforma a sí mismo. - BERNARD CHARLOT

INTRODUCCIÓN

Las líneas y temáticas de investigación en Psicología siempre han sido cambiantes con el tiempo, y de la misma manera, la profesión ha tenido un amplio campo para extenderse. En el reporte de tendencias del *American Psychological Association* (2018), se exponen e incluyen temas de investigación que tradicionalmente no hacían parte del componente central de investigación en la Psicología, como lo son: el cambio climático, los tratamientos del dolor sin medicamentos, la Psicología del Deporte, la salud nutricional, el cuidado de largo plazo, la equidad, el *big data*, las herramientas tecnológicas inteligentes, los tratamientos para el uso en exceso de aparatos tecnológicos y el crecimiento de las terapias digitales. Esto ha generado una concepción de la Psicología como una disciplina dinámica que, junto con el desarrollo y cambio de la humanidad, también propende por la búsqueda de nuevo entendimiento de las personas y los fenómenos en que se incluyen.

El objeto de estudio de la Psicología Social ha sido definido históricamente por las ciencias naturales que lo concibe como no medible y descontextualizado. Sin embargo, los investigadores de esta

área de la Psicología han visto en esta forma de abordar lo psicológico una gran barrera para acceder al conocimiento que se gesta en los territorios que permitiera, además, adentrarse en el campo de ciencia para transformar las realidades de las personas y sus contextos. Esta situación dirigió la disciplina hacia las ciencias sociales y sus enfoques como el construccionismo social y la teoría crítica ofrecieron llegar a una praxis más ajustada a la realidad social. Ello implicó reflexionar sobre el tipo de población con la que se trabaja, los procesos bajo los cuales detecta las necesidades y recursos, la relación que establece con el objeto de estudio, el tipo de conocimiento que genera y los productos empíricos y teóricos que de ello se derivan.

Así pues, la investigación social comunitaria reconoce como centro de interés para la generación de conocimiento: la vida interrelacionada del individuo, el grupo, la comunidad o la institución. Es en la particularidad, aquella que poco le interesa a las ciencias naturales y sus métodos deductivos, donde deviene el sentido de tiempo y lugar que a través de identificar su dinámica hecha suceso, evento, acontecimiento dan contexto al conocimiento social; siendo un conocimiento cargado de opciones, emociones y reacciones, por naturaleza inacabado y perfectible, lejano de las verdades absolutas y definitivas (Ghiso, 2013).

La Investigación social comunitaria es una práctica dialógica social cuyo fin es construir comprensiones y explicaciones del mundo del hacer y el decir en clave del presente, con el fin de generar transformaciones en los contextos que las ocupan (Ghiso, 2013). Como expondremos a lo largo de este capítulo, el ejercicio investigativo y de publicación en la academia refiere importancia para la Psicología Social y Comunitaria; vinculándose a temáticas y fenómenos que se alejan de lo tradicional en la profesión, y además generan un descubrimiento exitoso en las formas en que la Psicología Social puede aportar a los fenómenos de estudio en la actualidad.

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

La investigación social cuenta con múltiples escenarios reflexivos que la posicionan en espacios comunes y no comunes, sometiéndose a juicios y valores de su acción. Discurre históricamente desde opuestos que generalizan su praxis y que, hoy en día, superan la dualidad del científico individual como fomento autónomo de conocimiento en un extremo y la actividad social que lo circunda por el otro. Así, han existido posturas abiertamente sometidas a estas explicaciones, actitudes que han mantenido a la investigación social relegada a definiciones binarias; sin reconocer en el camino de su multiplicidad el fundamento a explicaciones actuales del escenario social, histórico, cultural, económico, comunitario, entre otros. Por ello la investigación social es objeto de una amplia responsabilidad, un compromiso que recae en la comunidad de científicos alrededor del mundo, donde todo conocimiento producido espera impactar en la vida de los seres humanos; modifica modos de vida y permite nuevas concepciones del mundo donde coexisten y comparten personas

para construir el futuro que tanto anhelan o esperan vivir.

Esta forma de construir conocimiento vincula un adjetivo que le da sentido a los procesos de transformación de la sociedad, lo **vivencial**; entendido como experiencia, vivencia de cada uno de los seres humanos. En el plano de la investigación social, la vivencia se hace relevante ya sea para el análisis crítico del mundo o para la transformación de sociedades actuales. Esta referencia en el campo del saber científico social se fundamenta por la naturaleza del conocimiento desde múltiples disciplinas, intentando plantear preguntas, respuestas; desvelando realidades y generar distinciones para el abordaje de problemáticas actuales. Estas apreciaciones plantean desafíos para la investigación social en tres ejes: epistemológico, teórico y metodológico.

El primero de ellos, el eje epistemológico, es asumido como la naturaleza de un conocimiento que se produce. Serna (2010) refiere que en el plano epistemológico, a diferencia de la propuesta positivista en el que se delinea la realidad y las representaciones, la investigación social debe ser reflexiva dado que la realidad es representación en sí misma, es socialmente definida y políticamente ubicada. Esto afirma la continuidad de un conocimiento que se construye y se constituye continuamente en un proceso dinámico.

En segundo lugar, el eje teórico, se dirige a los conocimientos que, en una línea sistemática, plantea problemas de investigación social actuales; un estado del arte del conocimiento producido, una apropiación de conceptos rigurosos que permita abstraer propuestas argumentativas

y nuevos saberes del campo social y su investigación.

Finalmente, el eje metodológico, indaga cómo se presenta el conocimiento producido, tiene la capacidad de generar preguntas y respuestas con relación al estudio de lo socialmente sensible para el investigador. Serna (2010) destaca la importancia metodológica, ya que convoca mecanismos conceptuales y argumentativos que no deben ser instrumentales y neutros, deben contener la transformación de los conceptos teóricos en conceptos metodológicos que permitan la complejidad teórica en la investigación social.

PSICOLOGÍA SOCIAL

Es necesario considerar algunas pretensiones para indagar elementos ubicados en la historia de la psicología social, esta es, la investigación. Su lugar se ocupa en el desarrollo y campo de la ciencia aplicada, un lugar que se posiciona en el estudio de las interacciones humanas y las relaciones entre individuos; la Psicología Social ha contribuido al desarrollo y bienestar humano desde un horizonte científico en el que los psicólogos y científicos sociales no se limitaron al estudio de dichas relaciones sino que su accionar práctico estaba encaminado al mejoramiento de las condiciones de la vida humana, la eliminación de las condiciones de exclusión, vulnerabilidad y pobreza, así como las injusticias y los enfrentamientos sociales. Lo anterior, no espera simplificar estos antecedentes, sino favorecer a un marco de referencia para el análisis actual de la Psicología Social Comunitaria.

Los estudios y análisis del comportamiento colectivo se remontan al inicio del Siglo XX, especialmente en sus dos primeras décadas. Allí se presentan dos elementos teóricos bastante significativos, uno de ellos de corte psicológico y otro de tipo sociológico; estos elementos posicionan a la Psicología Social y las ciencias sociales como producto de la modernidad. Como parte del desarrollo de su historia, no se pretende desconocer estos antecedentes, se parte de su focalización en una serie de sucesos que se acentúan sobre los años cuarenta del Siglo XX. El advenimiento de la Segunda Guerra Mundial y el fenómeno de la posguerra llevaron a la Psicología Social a optar con urgencia por múltiples facetas aplicadas y teóricas para la explicación y favorecimiento de las demandas resolutorias a situaciones sociales, que en el acontecer histórico era necesario afrontar desde el marco de la ciencia aplicada (Vidal, 2002).

Sobre el psicólogo y filósofo alemán nacionalizado norteamericano Kurt Lewin recae el "aspecto fundacional" de la Psicología Social. Esto no quiere decir que la génesis de la disciplina se circunscriba exclusivamente a él, las referencias que le preceden son el instinto, la actitud y el grupo; estos fueron conceptualizados bajo el marco de referencia de la *interindividualidad* en el que la relación entre individuos genera fenómenos de índole psicológico y social.

Es con Lewin donde surgen las teorías y los métodos aplicados que generan impacto en la comunidad científica, en el que la investigación psicológica de los grupos y las relaciones interpersonales surgen en comprensión y explicación de los distintos acontecimientos históricos situando

a la Psicología Social y su antecedente desde la Investigación-acción; esta se formula a partir de la investigación básica y la aplicación práctica del profesional psicosocial. No se desconoce el aporte que ofrece la disciplina a la investigación social, ya que es allí, con innumerables picos y en donde se manifiestan sus crecimientos (así como las crisis que la han cuestionado) donde la Psicología se plantea como un elemento para la actualidad; mostrándose diversa y atenta a los múltiples retos que tienen las sociedades.

Hoy en día la Psicología Social se encarga de la interacción social material, simbólica y del entorno sociocultural donde están inmersos los sujetos interactuantes; la investigación en este plano parte de una premisa fundamental: la intervención social. Vidal (2002) define esa intervención en campos como: la salud comunitaria y pública o el trabajo social, entre otros y en el que se dan tres procesos fundamentales: el desarrollo del conocimiento, la utilización del conocimiento y el diseño y desarrollo de las intervenciones. Estos procesos están implícitos en el investigador psicosocial, por ende, la formación en este tipo de procesos favorece las habilidades técnicas y operativas del trabajo psicosocial. Sin embargo, con un margen "positivo" se propende por el diagnóstico, la evaluación e innovación de un conocimiento que requiere visiones amplias y concretas dejando a un lado el reduccionismo y linealidad del conocimiento histórico, social y cultural.

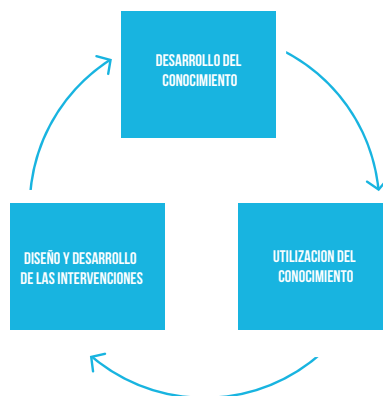


Figura 1. Procesos de intervención en Psicología Social

Fuente: elaboración propia basada en Vidal (2002)

PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

Pueden existir cuestionamientos actuales en torno a la denominación de la Psicología Social Comunitaria, que si es Social o Comunitaria o Social Comunitaria; lo cierto es que dichas denominaciones pueden neutralizar o segmentar el análisis histórico propio de la Psicología Social como de la Psicología Social Comunitaria. Resulta perentorio destacar su importancia investigativa y aplicada, así como sus devenires e intenciones por explicar el desarrollo del mundo desde visiones geográficas, culturales e históricas; también sus desarrollos para fortalecer el campo de lo psicológico y sus explicaciones objetivas y subjetivas de la realidad social.

La Psicología Social Comunitaria ve su origen en las múltiples dislocaciones sociales presentes en las décadas del sesenta y setenta del Siglo XX. Este marco de referencia no es exclusivo de

esta disciplina, el complemento de las ciencias sociales también ha estado bajo el marco de dichos elementos. Eventos como la consolidación de la Cortina de Hierro en Alemania, las luchas civiles de las mujeres, el movimiento afroamericano en Estados Unidos de América, la liberación política y civil durante el contexto de la Guerra Fría en Europa Central con Checoslovaquia, el francés Mayo del 68 y sus reivindicaciones estudiantiles, la génesis del conflicto árabe-israelí y el ocaso de la guerra de Vietnam, entre otros eventos sociales e históricos, conducen a una serie de movimientos sociales que reclaman y difunden ideas de tipo político, económico y social; se materializan modos de pensar y hacer en las ciencias sociales para la comprensión del sujeto como un actor dinámico, activo y constructor de su propia realidad.

El plano de lo comunitario en la Psicología Social surge a partir de las múltiples inconformidades que se hacían presentes en esta como disciplina, sombra del individualismo, la fragmentación y la escasa capacidad resolutive para plantear soluciones a los problemas sociales. La Psicología Social Comunitaria se consolida como disciplina por los fundamentos que la Psicología Social le ofreció; sin esto el campo de lo Comunitario carecería de sentido y fundamentos prácticos como investigativos. La investigación en este escenario no se conforma con un conocimiento "positivo". La base de su comprensión y de su enseñanza se contempla en tres ejes fundamentales: epistemológico, metodológico y ontológico.

Para Montero (2004), el sentido y carácter reflexivo de la Psicología Social Comunitaria no solo reconoce a la naturaleza y definición del sujeto cognoscente (*ontología*), la relación entre sujeto

cognoscente y objeto de conocimiento (*epistemología*) y los modos empleados para producir conocimiento que predominantemente son participativos (*metodología*), sino que vincula el plano de lo *ético* y *político*, el primero se define a partir de la definición del Otro y su inclusión en la relación que tiene con la producción de conocimiento y el segundo define el carácter y finalidad del conocimiento producido. Estos son pilares para darle sustento paradigmático y científico a la Psicología Social Comunitaria y que van a fundamentar el sentido investigativo a una disciplina que se dinamiza con el acontecer actual de los fenómenos sociales contemporáneos. La investigación comunitaria vincula, llama a un sujeto social y colectivo que suma su saber junto con su acción en el fomento de nuevos conocimientos que son de alto contenido investigativo.

Este devenir histórico de la Psicología Social y Comunitaria ha representado un cuerpo de publicaciones centradas en las temáticas de investigación sobre la base del análisis de la estructura de grupos, las relaciones intergrupales y los dilemas sociales. Las temáticas presentadas en la Tabla 1, nombra los abordajes sobre temas en la disciplina; sin embargo, deja por fuera temas emergentes como peso corporal, habitanza de calle y el desempleo, que representan nuevos campos de estudio.

Tabla 1. Categorías de temáticas históricas en investigación en Psicología Social

TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL			
Etnicidad	Sexualidad	Consumo problemático	Comportamientos delictivos
Identidad, fenómenos migratorios y aculturación, multiculturalidad, racismo y prejuicios.	Prácticas sexuales, salud y enfermedad en la sexualidad, e identidad sexual.	Comportamiento adictivo, dependencia al alcohol, uso y abuso de drogas, y juego y apuestas	Violencia, crimen, matoneo, comportamiento de funcionarios de la fuerza pública.

Estructura de Grupos – Relaciones Intergrupales – Dilemas Sociales

Fuente: elaboración propia basado en Schruijer y Stephenson (2010) y Harrod, Welch y Kushkowski (2009)

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Bajo el marco de la Ley 30 de 1992 sobre Educación Superior (ES), se presentan en el Capítulo II como objetivos para las instituciones de ES: formalizar de manera integral las funciones profesionales, investigativas y de servicio social, así como la creación, desarrollo y transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones con el fin de solucionar las necesidades del país. Para cumplir dichos objetivos, las instituciones de ES deben fortalecer la investigación y ofrecer condiciones para su desarrollo.

En este sentido, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 1998), se refiere a la investigación en los contextos educativos como "investigación formativa" y la define como aquel tipo de investigación

en el que, tanto estudiantes como docentes, se articulan dentro del proceso de desarrollo del currículo de un programa; con el objetivo de crear o fortalecer la relación con el conocimiento que favorece los procesos de aprendizaje en el estudiante y de renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes.

Por su parte, el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional, en el artículo 2.5.3.2.3.2.6 sobre investigación, innovación y/o creación artística y cultural específica que los programas, independientemente de la modalidad (presencial, distancia, virtual) deben generar estrategias para la formación en investigación-creación que permitan, tanto a estudiantes como profesores, estar en contacto con los avances y desarrollos disciplinares e interdisciplinares más actualizados que deriven en contribuciones a la transformación social del país.

Para lograr lo anterior, los programas deberán establecer líneas o temáticas de investigación que direccionarán los esfuerzos y proyectos en búsqueda de desarrollar: comprensiones teóricas para el fomento del pensamiento innovador, articulación entre los ejercicios de investigación formativa y las TIC y nuevos productos y alternativas de solución a problemas locales, regionales y globales (MEN, 2019).

Como se hace evidente, el sentido de la norma direcciona la reflexión de la investigación formativa al ejercicio pedagógico que implica la relación docencia-investigación propia de los niveles de pregrado y especialización, y que tiene por objetivo impulsar la construcción de saberes donde el estudiante es protagonista; cuyas funciones radican en buscar, indagar, revisar situaciones similares, revisar literatura relacionada, recoger datos, organizarlos, interpretarlos y enunciar posibles soluciones. De esta forma construye conocimiento o aprendizaje de conocimiento (Restrepo, 2017).

Ahora bien, si bien es cierto que en este capítulo el foco de interés está sobre la investigación formativa, lo es en el marco de la mediación de las TIC, del trabajo investigativo en los entornos virtuales para el aprendizaje; por tanto, supone reflexionar sobre el lugar y contexto donde suceden los elementos del saber (diálogos, hechos, experiencias) y el conocimiento (informes, teorías) y a los agentes que interactúan con estos elementos. En los entornos virtuales, el estudiante es artífice de su propio entendimiento y comprensión de la realidad por medio de las experiencias educativas que, al incluir como eje fundamental el trabajo colaborativo, se fortalece y enriquece con la diversidad de miradas y experiencias que confluyen a pesar de la

distancia geográfica que pueda existir entre ellos (Londoño, 2011).

INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LA MODALIDAD VIRTUAL

Las tecnologías de la información y comunicación surgen de los múltiples avances científicos que se presentan en la informática y las telecomunicaciones. Gracias a estas, el uso de herramientas tecnológicas ha llevado a la comprensión de un universo codificado que se materializa en la experiencia de los individuos. Este universo con sus textos, imágenes, sonidos, entre otros, ofrece posibilidades para representar la comprensión de un mundo cada vez más cercano a las demandas individuales y colectivas.

La educación resulta ser un pilar determinante frente a esas demandas. A través de los medios tecnológicos, el aprendizaje en entornos educativos es asumido como una práctica que denota la complejidad de sus competencias; exige potestad para la construcción de un ambiente riguroso, disciplinado y creativo que marque en su ADN el rigor en la comunicación pedagógica. En espacios virtuales la educación se complementa con las actitudes, las emociones y los afectos, resalta la impronta de escenarios seguros para el desarrollo de saberes emergentes desde la realidad local de quien es testigo de la enseñanza. Se exponen las necesidades y recursos de la formación educativa en concordancia con la proyección social que ofrecen los proyectos curriculares, favoreciendo a la comprensión, análisis e intervención de problemas actuales desde el compromiso que exige la investigación para estos fines.

El tránsito a la universalidad del ambiente virtual tiende a exponer múltiples características, una de ellas, hacer tangible "lo novedoso" en una línea de interacciones que conduzcan a encontrar respuestas a los retos emergentes de las sociedades actuales. Guzmán y Marín (2006) exponen que:

La organización social no es más que un contexto con matices, posee marcos referenciales y con ello la necesidad imperante de replantear el saber desde la apropiación de la realidad; optar por herramientas que no se sumerjan en la estandarización de sus definiciones y que tampoco se someta a directrices mecánicas y lineales, sino que reconozca la pluralidad de los espacios problemáticos con nuevos objetos de estudio y con el sentido pedagógico y educativo que ofrece la investigación social. Esta no está expuesta como activismo metodológico, está concebida para exponer objetos de estudio con relevancia, pertinencia, coherencia y significancia, se debe reconocer en un camino abarrotado de pluralidades y dinamismos; necesariamente se potencia desde horizontes epistemológicos, metodológicos, teóricos, prácticos y de la acción para la transformación de realidades tangibles y la transmisión y no reproducción del conocimiento (2006, p.11).

La investigación en la virtualidad propende por la exposición de visiones del mundo social; recurre al compromiso sucinto por responder a interrogantes y explicaciones de la experiencia humana; así como obtener en detalle descripciones y explicaciones del escenario social, cultural, político, histórico, económico, entre otros, para

fortalecerse con pertinencia, coherencia y amplia responsabilidad social en el marco de la transferencia de una realidad material a una realidad codificada y simbólica.

Así se termina asumiendo la virtualidad como ese espacio donde se cruzan y entrecruzan lo individual y lo grupal, donde lo individual se convierte en un juego dinámico entre la representación de la subjetividad desde el anonimato, apelando a la imaginación para la proyección y representación del cuerpo intersubjetivamente; y lo grupal como una ampliación del espacio real con la única diferencia que en la virtualidad la simbología en la relación se vuelve más flexible (Sánchez, 2010). De esta manera, el ejercicio de la investigación en Psicología Social se convierte en un nicho que buscaría el análisis de las relaciones desde la subjetividad, y la construcción desde la flexibilidad como representación en un sistema dinámico, junto con su relación con la realidad de la persona en la virtualidad.

En este sentido, los programas de Psicología que se ofrecen en la modalidad virtual, deben pensarse esta función sustantiva de investigar teniendo en cuenta el uso de las TIC para desarrollar procesos que impliquen acercamiento a las realidades individuales, grupales y comunitarias que fortalezcan la generación de conocimiento. Para ello, se han implementado herramientas como las videoconferencias para entrevistas o grupos focales (Greenbaum, 2003), los test en línea o aplicativos para el registro observacional que permiten a los investigadores sociales reconocer las oportunidades que ofrece la internet para reclutar participantes para sus proyectos de investigación; permitiendo que muchas más personas puedan

participar y proporcionar muestras más grandes o interactuar con poblaciones de difícil acceso para el investigador [Turney y Pocknee, 2005].

El uso de herramientas tecnológicas para el trabajo investigativo requiere también tener en cuenta los componentes éticos necesarios para los estudios con participantes humanos. El uso del consentimiento informado y el dar garantía de confidencialidad de datos y seguridad en su almacenamiento no escapa a la labor investigativa. El trabajo de investigar desde lo social implica, más allá de garantizar la confidencialidad, la voluntariedad y el uso de la información, también implica el respeto por las cosmovisiones, prácticas y sentires que les son propios a los pueblos en los cuales se interesa el investigador. Así pues, investigar usando las tecnologías de la información y la comunicación supone retos que deben acogerse y superarse.

Con esto, la potencia que tiene el propósito investigativo que orienta las prácticas formativas del Politécnico Grancolombiano y su programa de Psicología en la modalidad virtual, es alinearse en la búsqueda y aplicación de nuevos conocimientos y soluciones frente a la complejidad contextual presente en los contextos antes enunciados. Así, los procesos formativos de la docencia y su proyección social propenden por la cualificación de procesos formativos en un saber integrador fortalecido, en el que la corresponsabilidad para la investigación en trabajos de grado, semilleros y prácticas profesionales reivindiquen el desarrollo de escenarios incluyentes y de debates de interés educativo y científico.

LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO INSTITUCIONAL DEL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO (PG)

El objetivo institucional de la investigación es contribuir a la inclusión social y al desarrollo de la nación, a través de programas en toda la cadena de formación que se distingan por su calidad y pertinencia y el desarrollo de proyectos de extensión e investigación aplicada.

Para el PG, a la investigación se deben articular los procesos de innovación tecnológica y el desarrollo del emprendimiento. La investigación tiene un claro papel en la solución de problemas empresariales y sociales y en la consecución de objetivos prácticos, y tiene como propósito la búsqueda y aplicación de nuevos conocimientos, así como la solución de problemas que afectan a la sociedad.

En el ámbito curricular es un método de manejo pragmático del saber académico, que refuerza la operatividad pedagógica de los planes de estudio, integra la relevancia y pertinencia de cada programa académico, fortalece las labores docentes y estudiantiles y es factor determinante para el análisis crítico y la construcción de tejido social en toda la comunidad académica. En el ámbito de la investigación aplicada prevé la comprensión de los problemas empresariales y sociales y la búsqueda de soluciones.

A través de una de sus estrategias, la Iniciación Científica, el PG fortalece la autonomía intelectual en el ejercicio académico al permitir y fomentar que estudiantes propongan preguntas relevantes y generen respuestas argumentadas, pasando así del cumplimiento básico de la tarea a un ejercicio evaluativo más complejo, propio del análisis

crítico. Está referida a la práctica investigativa, que se centra en familiarizarse con la lógica de la investigación e iniciar a los estudiantes en su práctica desde el hacer investigación como producción sistémica de conocimiento. La formación en investigación puede dirigirse a la competencia en el desarrollo de investigaciones de carácter cualitativo, cuantitativo o mixto.

Dentro del campo de Iniciación científica se establecen tres grandes competencias investigativas que se forman a través de diferentes estrategias pedagógicas: apertura, construcción y comunicación.

- **Competencias de apertura:** disposición a recopilar información, identificar situaciones susceptibles de investigar o indagar sistemáticamente y recolectar datos. Esta competencia se desarrolla en los programas técnicos y tecnológicos, y en los primeros semestres de pregrado.
- **Competencias de construcción:** aquí se incluyen saberes que desarrollen la habilidad de diseñar estrategias que permitan compilar, organizar y analizar evidencias e información relevante para dar solución a un problema de investigación, expresando el sentido de las cosas que se estudian a través del lenguaje científico. Estas competencias se desarrollan en el pregrado.
- **Competencias de comunicación:** capacidad de argumentar, debatir con sentido crítico los resultados, y difundirlos a través de los diferentes canales de conocimiento y apropiación social.

Para cumplir este objetivo, se hace uso de estrategias pedagógicas como los Proyectos de Investigación Formativa (PIF) y los trabajos de grado. Los PIF son aquellos destinados al desarrollo del pensamiento científico investigativo del estudiante a través de técnicas y metodologías que conllevan a la formulación de preguntas, a la búsqueda, sistematización y organización de información, al planteamiento de hipótesis, a la búsqueda de metodologías coherentes con el propósito del ejercicio formativo y a la socialización o publicación de los resultados de este ejercicio.

Los PIF se articulan con las apuestas curriculares disciplinares de los programas y de los cursos o módulos de educación presencial y virtual. Si bien, el centro de los PIF es la formación del pensamiento científico investigativo de una disciplina, estos propenden por la búsqueda de articulación con otras asignaturas o módulos dentro y fuera de un área de conocimiento o línea de desarrollo curricular.

Es así como el programa de Psicología en su modalidad virtual adopta el modelo por competencias que desde la institución se proponen, centrándose en promover y movilizar la

investigación a través de sus cuatro diferenciales, a saber: interdisciplinariedad, emprendimiento, perspectiva organizacional e impacto regional bajo los enfoques epistemológicos: conductual, cognitivo y sistémico y desde los campos aplicados Clínico, Educativo, Social-Comunitario y Organizacional.

Dicho programa se articula al grupo de investigación de la Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad a través de sus líneas de investigación cuyos detalles se reflejan en la Tabla 2.

Tabla 2. Líneas y Temas del Grupo de Investigación Psicología, Educación y Cultura

NOMBRE DE LA LÍNEA	DESCRIPCIÓN DE LA LÍNEA	TEMA DE INVESTIGACIÓN
Psicología Clínica, salud mental y contexto.	Generar conocimiento psicológico teórico y técnico desde el área clínica, considerando las diversas dimensiones que constituyen la subjetividad y la aproximación y comprensión de la complejidad contextual; identificando las formas que asume la mutua incidencia sujeto-contexto. Además, aportar a la integración de saberes interdisciplinarios relativos a la comprensión de los factores implicados en la promoción, mantenimiento y favorecimiento de la salud mental a nivel local, regional y nacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trastornos socioemocionales. 2. Comportamiento anormal. 3. Promoción y prevención de la salud mental. 4. Contexto y salud mental.
Gestión del talento en las organizaciones.	Estudiar los fenómenos propios de las organizaciones y los individuos inmersos en ellas, entendiendo, describiendo y analizando las diferentes variables que influyen en el comportamiento del trabajador; con miras a optimizar la interacción que implican dicha relación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienestar y calidad de vida laboral 2. Gestión y desarrollo del talento humano por competencias. 3. Comportamiento y cambio organizacional. 4. Emprendimiento. 5. Higiene y seguridad. 6. Gestión de los riesgos laborales y SIG.
Gestión educativa, políticas públicas e inclusión social.	Desarrollar investigaciones que aporten al conocimiento de la gestión educativa y científica, de las políticas públicas en educación en distintos niveles y de los procesos de inclusión en los sistemas educativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fenómenos culturales. 2. Políticas públicas en educación y sociedad. 3. Orientación vocacional y profesional. 4. Estudios sobre comportamiento y violencia. 5. Estudios de género. 6. Psicología y salud pública. 7. Gestión del riesgo P y P en contextos laborales.

NOMBRE DE LA LÍNEA	DESCRIPCIÓN DE LA LÍNEA	TEMA DE INVESTIGACIÓN
Neurociencia y Desarrollo.	Estudiar los fenómenos propios de las neurociencias en el marco de las diferentes disciplinas que la conforman, haciendo énfasis en la neuropsicología clínica, con el fin de generar propuestas de impacto en la comunidad desde una perspectiva basada en el método científico.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades educativas diversas. 2. Neurodesarrollo normal y patológico. 3. Neurociencias e interdisciplinariedad. 4. Herencia y medio ambiente en el desarrollo.

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

El presente capítulo analiza la forma en la que se construye conocimiento científico sobre lo psicológico en lo social en el marco de la investigación formativa, con el fin de identificar los referentes teóricos, las metodologías elegidas, las problemáticas que suelen abordarse, los contextos donde se gestan los proyectos y los hallazgos que de este proceso se deriva. Para ello, se focaliza el estudio en los Proyectos de Investigación Formativa (PIF) de los módulos: Psicología Social Comunitaria, Métodos cualitativos en ciencias sociales, Práctica profesional social comunitaria I y II y los trabajos de grado. Dichos documentos fueron publicados tanto en el Sistema de Investigación Universitaria (SIU) como en el repositorio Alejandría del POLI hasta el cierre del año 2019.

La investigación aquí desarrollada es de tipo cualitativo, desde el enfoque epistémico constructivista o hermenéutico. Lo anterior, ubica el análisis investigativo en el campo de la comprensión. El método pertinente es la documentación

que, según Valles (2003), es una estrategia metodológica de obtención de información o de evidencia documental. Los instrumentos utilizados son el formato *Excel* para la selección documental pertinente, la cual permite generar una matriz de documentos detallada y organizada que contiene información codificada por tema, año de publicación, tipo de documento, objetivo, metodologías, técnicas, modelo teórico y metodológico.

El objetivo fue analizar las categorías a través de documentos escritos de elaboración secundaria de datos primarios, que corresponden a documentos usados para elaborar re-análisis de informaciones recogidas en estudios realizados previamente por otros y que son recolectados por los investigadores de manera intencional para comprender un asunto concreto (Almarcha y cols., 1969).

En términos procedimentales los datos se agruparon a partir de la "codificación axial descubriendo categorías relevantes en términos de frecuencia y relevancia" (Hernández-Sampieri, 2018, p.529). En este caso, los ejes de análisis contemplados

fueron la teoría o tema de investigación representadas en el título del proyecto, su objetivo y el marco teórico utilizado. La metodología evidenciada en las técnicas, y el referente metodológico (el cual hace referencia a la literatura utilizada para construir el apartado de metodología en cada proyecto). La epistemología se dividió en clásica y emergente, evidenciado en el uso de variables independientes-dependientes y predictoras-criterio; o abordajes analíticos, o fenomenológicos holísticos. Además, se planteó inicialmente la categoría de producto, que se descarta para el análisis de los datos ya que, en general, sus datos se dividen en dos códigos (artículo y plan de

mejora) que son requisitos institucionales más que productos de una categoría emergente de la investigación en Psicología Social.

RESULTADOS

Proyectos de Investigación Formativa en Investigación social comunitaria

A continuación, se presenta el análisis de los documentos producto del trabajo en iniciación científica, de los cuales se analizaron 19 proyectos de investigación formativa presentados entre los años 2017 a 2019.

Tabla 3. Resultado del análisis sobre PIF en los módulos de Psicología Social Comunitaria y Métodos cualitativos en ciencias sociales

MÓDULO	TEORÍA	METODOLOGÍA	EPISTEMOLOGÍA
Psicología Social Comunitaria.	Inclusión y enfoque diferencial (3), pedagogía del oprimido (1), sustancias psicoactivas (1), redes sociales de apoyo (1), preservación del medio ambiente, conflicto armado (1), Construcciónismo social (3), violencia de género (1).	Investigación acción, Investigación acción participativa. Entrevista, encuesta, cartografía.	Clásica (1). Emergente (4).
Métodos Cualitativos de Investigación	Modelo ecológico del desarrollo, Inclusión y enfoque diferencial, aprendizaje social, redes sociales de apoyo, aprendizaje significativo,	Descriptiva, descriptiva fenomenológica. Entrevista, observación no participativa, encuesta.	Clásica (3). Emergente (2).

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 evidenciamos que la formación en investigación en Psicología Social en el programa de Psicología modalidad virtual es representativa de las temáticas y teorías de investigaciones que se han desarrollado a lo largo de la historia de la Psicología Social. Además de ello, se construyen nuevos enlaces entre teorías clásicas y nuevos fenómenos situados social y culturalmente, reforzando el ejercicio emergente de la concepción del comportamiento situado y analizado grupalmente. En el caso de temáticas como el uso de sustancias psicoactivas o preservación del medio ambiente, aunque son temas de investigación que se vienen desarrollando desde hace varias generaciones, las miradas son siempre contextualizadas.

En el caso de la perspectiva metodológica se reproducen las metodologías clásicas representativas de la Psicología Social, sin presentar propiamente estrategias novedosas. No obstante, en el marco de estas metodologías se evidencia el ejercicio de aplicación virtual, lo cual plantea un desarrollo emergente de la metodología y sus técnicas.

Respecto a la categoría de epistemología, encontramos que las metodologías reportadas responden en su mayoría a aproximaciones de tipo emergentes, fenomenológicas representando una identidad en la educación de estudiantes centrada en conocimiento de las realidades que viven en sus propias regiones y sitios de vivienda.

CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA (PIF) EN EL MARCO DE LOS MÓDULOS DE PRÁCTICA I Y II

Para esta parte de la revisión se tomaron 25 documentos, de los cuales 20 fueron realizados en el marco de la Práctica I modalidad Investigativa; dos en la Práctica I modalidad Contrato de Aprendizaje o Vinculación laboral y tres en Práctica II modalidad Contrato de Aprendizaje o Vinculación laboral. Fueron categorizados y analizados los PIF trabajados en el periodo de 2019-1 y 2019-2. De estos 25 documentos, 20 contienen estructura propia de un artículo de tipo revisión de literatura no sistemática, los cinco restantes corresponden a planes de mejora. Estos últimos, son ejercicios aplicados que contienen una fase diagnóstica, una de propuesta de intervención y su estructura metodológica es tipo informe.

Producto de la revisión de contenido realizado sobre los Proyectos de Investigación Formativa (PIF) a través de la matriz de codificación, se consolidan comprensiones sobre las teorías, metodologías y epistemologías abordadas por los estudiantes. Dicha información se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Análisis teórico, metodológico y epistemológico de los PIF de módulos de prácticas profesionales I y II

MÓDULO	TEORÍA	METODOLOGÍA	EPISTEMOLOGÍA
Práctica I Modalidad investigativa	Aprendizaje (6), Humanistas (4), Apego (3), Desarrollo (4), Sistémico (2), Psicodinámica (1) y Salud (1).	Revisión no sistemática	Cuerpo de análisis descriptivo apoyado en epistemologías clásicas (19) y emergentes (2).
Práctica I modalidad contrato de aprendizaje o vinculación laboral	Convivencia (1), Aprendizaje (1).	Mixta	Generación de conocimiento sobre teorías emergentes.
Práctica II modalidad contrato de aprendizaje o vinculación laboral	Salud (1), convivencia (1) y Psicología Positiva (1).	Cualitativa	Generación de conocimiento sobre teorías emergentes.

Fuente: elaboración propia

Las categorías analizadas hasta este punto, siendo producto de la documentación, dejan ver que las teorías sobre las cuales fundamentan o generan los planteamientos no son todas puramente teorías sociales, pues se sitúan en el campo de la Psicología Evolutiva o del Desarrollo, algunas teorías humanistas y del aprendizaje. El aporte social se halla desde el enfoque sistémico y psicodinámico.

De manera específica, los ejercicios investigativos desde el campo social en las revisiones de literatura se orientan a la comprensión teórica de una serie de fenómenos que implican la vida social; por ejemplo, el bienestar, las violencias, la adaptación en contextos sociales, educativos y familiares y

la salud mental. Al respecto, es evidente la articulación metodológica entre el planteamiento del problema y el desarrollo conceptual y de estudio de la realidad que permite un ejercicio investigativo de revisión documental.

De manera especial, las metodologías son principalmente cualitativas y el nivel de análisis es descriptivo y no se hace referencia a sus diseños, esto puede tener que ver con la estructura metodológica propia de una revisión documental y planes de mejoramiento que, si bien es cierto muestran una ruta de investigación, esta es de carácter diagnóstico en el caso de los planes de mejora.

En el camino de la categorización producto de la codificación, la Tabla 5 muestra el resultado de análisis por las categorías: objeto del estudio, referente metodológico que respaldó el proyecto y las técnicas que usaron los estudiantes para acercarse a los objetos.

Tabla 5. Categorización objetivo, metodología y técnica en los PIF en módulos de prácticas profesionales I y II

MÓDULO	OBJETIVO DEL PROYECTO	REFERENTE METODOLÓGICO	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS
Práctica I modalidad investigativa	Problemas escolares (6), calidad de vida (3), Violencia intrafamiliar (2), adherencia al tratamiento (1), conflicto armado (1), suicidio (1), salud mental (1) e inclusión laboral (1).	Metodología de la investigación de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2015) (7). Investigación en la Educación de Ramírez, Martínez y Fernández (2010) (1). Metodología de la investigación documental de Baena (1985) (2). Metodología de la investigación de Gómez y Roquet (2012) (1). No reportan (5).	Matriz resumen de investigación bibliográfica (9). No reporta (11).
Práctica I modalidad contrato de aprendizaje o vinculación laboral	Comunicación y convivencia (1) salud sexual y reproductiva (1).	Metodología de la investigación de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2015) (1) y no reportan (1).	Árbol de problemas (2).
Práctica II modalidad contrato de aprendizaje o vinculación laboral	Calidad de vida (1) y estrés laboral (1) y acceso a salud en población migrante (1).	Metodología de la investigación de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2015) (1), no reportan (2).	Encuesta cualitativa (1) y entrevista semiestructurada (3).

Fuente: elaboración propia

Como lo refleja la Tabla 5, la población en la que suelen interesarse los estudiantes se enmarca en etapas del ciclo vital de niñez, adolescencia y vejez. Algunas características de esta población diversa son: pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles como la diabetes, adultos mayores institucionalizado o en estado de abandono, víctimas del conflicto armado, migrantes venezolanos, niños y niñas con hiperactividad, mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, personas con discapacidad sensorial, población privada de la libertad, madres comunitarias, adolescentes en estado de embarazo y personal sindicalizado.

Otro dato importante que devela el proceso de análisis es que ocho de los veinticinco trabajos revisados, no reportan algún referente metodológico que respalde la propuesta técnica del estudio. No obstante, este resultado no significa que no llevarán a cabo un proceso científico de tratamiento de los datos desde una perspectiva metodológica, sino que al revisar su metodología no se evidencia de manera tácita el referente.

Frente a las técnicas utilizadas, se identifica que los proyectos de revisión de literatura en el primer nivel de prácticas profesionales en investigación usan la matriz analítica de resumen documental para el tratamiento de la información científica recuperada. No obstante, once de los veinte proyectos de este tipo de práctica, no reportan una estrategia de análisis de la información. De la misma forma, esta matriz de categorías permite ver que, de manera paulatina, los estudiantes conforme pasan de la Práctica I a la II, usan metodologías empíricas y propias de la investigación social como la entrevista semiestructurada y la encuesta cualitativa.

Finalmente, frente al objetivo del estudio se puede ver un marcado interés por temas relacionados con los problemas escolares entre los que se encuentran: matoneo, TDH, ausentismo escolar, rendimiento académico, consumo de sustancias psicoactivas, trastornos del aprendizaje, suicidio, violencia intergeneracional y embarazo adolescente.

CATEGORIZACIÓN

A continuación, se encuentra la interpretación de los datos obtenidos en la trazabilidad realizada a 131 trabajos desde el año 2015 al año 2019, como producto de trabajos de grado realizados bajo la modalidad Psicología virtual perteneciente a la Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad del Politécnico Granacolombiano.

Con estos resultados se pretende ofrecer un marco de referencia frente al papel de la investigación, así como su pertinencia y relevancia en las labores docentes y estudiantiles al interior del campus; asimismo, enfatizar su importancia en el devenir de las múltiples dinámicas sociales y su motivación por materializar resultados que encaucen las posibles soluciones a los retos que como facultad se plantean.

Estos son marcos de referencia para el nuevo conocimiento en el que la apropiación social del saber ejemplifica los esfuerzos que el Politécnico Granacolombiano tiene para las múltiples comprensiones sociales y para la búsqueda del deber científico; se propende por intereses comunes como lo son: el fortalecimiento de la calidad en la formación profesional, el potenciamiento del pensamiento crítico y la consolidación de la innovación, acogiendo con los esfuerzos de los

procesos de enseñanza-aprendizaje para una realidad constructiva y progresiva que la investigación ofrece en sus más variados horizontes prácticos.

Bajo el sentido de la construcción y el progresismo de la investigación, el Politécnico Grancolombiano se acoge a varios propósitos e intereses. El compromiso social es el primero de ellos. Aquí la motivación, el afecto y las emociones se disponen para develar las expectativas que tanto docentes como estudiantes disponen para sus procesos. El segundo se refiere a la naturaleza de los fenómenos estudiados en el que se propende por lugares comunes y no comunes donde surgen pensamientos y conocimientos susceptibles a ser investigados; considerando gradualmente el compromiso investigativo desde elementos metodológicos y prácticos para develar las consideraciones esenciales de esos fenómenos. Estos se convierten en elementos que se disponen de una manera para destacar la relevancia de la investigación en el plano de un conocimiento general que debe ser considerado en las comprensiones actuales del mundo. Como último y tercer elemento, la importancia de llevar a cabo estos ejercicios investigativos desde una formación educativa que ofrece la virtualidad. En este punto se conjugan elementos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la autonomía como principio rector frente al afrontamiento y descubrimiento de elementos como la justicia social, los estudios sociales y culturales, los derechos humanos, entre otros; estos últimos destacan el sentido académico como una parte imprescindible de transformación social.

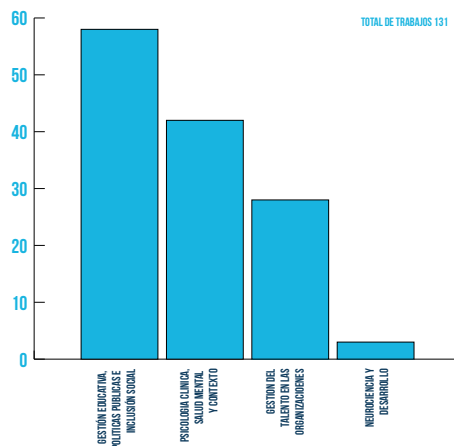


Figura 2. Líneas de investigación Escuela de estudios en Psicología, Talento Humano y Sociedad

Fuente: elaboración propia

Las líneas de investigación de la Escuela de Psicología, Talento Humano y Sociedad cuentan con su desarrollo en cuatro campos específicos: a) Gestión Educativa, Políticas Públicas e Inclusión Social; b) Psicología Clínica, Salud Mental y Contexto; c) Gestión del Talento Humano en las Organizaciones y d) Neurociencias y Desarrollo.

Estas líneas alimentan una serie de respuestas para concebir y desarrollar las problemáticas actuales del país. La importancia de la investigación en el marco de estos procesos educativos resalta lo vivencial como un elemento que posibilita la visibilización de los propios intereses de estudiantes y docentes. Se afirma la influencia de debates en torno al diálogo existente entre experiencias vividas e investigativas, en el que surge la vocación por el debate crítico de la realidad social desde la riqueza que la educación virtual ofrece. Las líneas de investigación ofrecen múltiples interpretaciones del mundo social como un elemento

definitorio en el que se arrojan alternativas a las problemáticas sociales existentes, dando sentido a los procesos desde un marco de referencia teórico, epistemológico y metodológico que dinamiza propósitos y resultados desde la acción formativa al interior del Politécnico Gran Colombiano.

Sobre el marco de acción de la primera línea se destaca el desarrollo de elementos definitorios propios de su natural. Se presentan acciones investigativas que reivindican el sentir social en múltiples expresiones: ejes temáticos como la influencia de procesos sociocríticos; la vinculación de prácticas investigativas para develar los sentidos culturales de comunidades desde el centro y periferia del país; los estudios analíticos y descriptivos de la violencia; los estudios de género; la migración, entre otros temas, son recurrentes en el interés por develar prácticas investigativas que recurren a una serie de técnicas de recolección de información que se fundamentan en paradigmas hermenéuticos, interpretativos, históricos y críticos que se presentan en sinergia con las problemáticas que actualmente se acogen a lo largo del territorio nacional.

Con un gran desarrollo de trabajos de grado en otras líneas de investigación, la Psicología Clínica se acoge a los lineamientos propios de su naturaleza empírica. Expresa el interés por materializar experiencias investigativas en el que procesos como sintomatologías en rasgos depresivos, las expresiones emocionales y afectivas, responden al horizonte aplicado desde marcos epistemológicos y metodológicos de las perspectivas empírico-analíticas que la Psicología Clínica ofrece.

En el marco de otros escenarios investigativos, se presentan las líneas de gestión del talento en las organizaciones y el campo de las neurociencias en el que la investigación se enmarca en marcos interpretativos, descriptivos y exploratorios que se acogen para develar las características del estrés laboral y las estrategias de evaluación del riesgo laboral. Igualmente, se marca como relevante la influencia de procesos en la medición de funciones cerebrales que resultan determinantes en escenarios sociolaborales y socioeducativos en los territorios locales y regionales; en el que el sentido práctico de estos trabajos cuenta con elementos de interés y pertinencia para el análisis y solución de los problemas actuales de la sociedad.

Esto quiere decir que la línea Gestión Educativa, Políticas Públicas e Inclusión Social cuenta con un amplio desarrollo en investigación que se reconoce desde su denominación; allí están expuestas las intenciones que desde el horizonte misional y funcional del campus universitario se ofrece a los restos actuales del país.

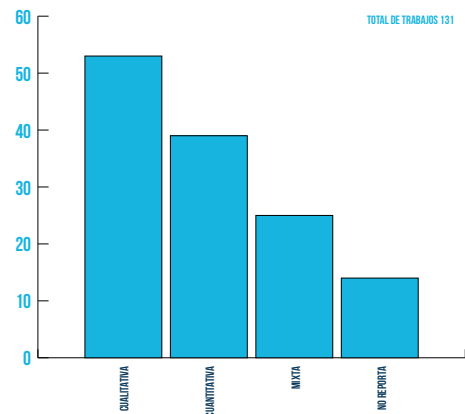


Figura 3. Tipos de investigación en la modalidad Psicología virtual

| Fuente: elaboración propia

La investigación refiere un actuar y designa el efecto de investigar. En el conjunto de las ciencias este elemento se convierte en un proceso de naturaleza intelectual y experimental, que se presenta a lo largo de un grupo de métodos o técnicas que se aplican en un sentido esquemático y disciplinado. Bajo esta premisa se espera indagar, ampliar y/o desarrollar un conocimiento sensible para el investigador en el que se buscan las explicaciones de las cosas.

Bajo esta premisa, los trabajos de grado y su intención investigativa reivindican una tarea fundamental para la formación profesional, dado que desde allí se propende por el debate de problemáticas actuales y los cambios que suscitan las sociedades actuales. Estas investigaciones ofrecen el estudio de situaciones sociales en el que no solo se indagan o diagnostican las necesidades sociales, sino que se propende por develar los recursos existentes en comunidades, grupos sociales y organizaciones a lo largo del territorio nacional. Los trabajos de grado aquí analizados tratan de responder objetivos de interés en torno a hábitos ciudadanos, representaciones sociales, fenómenos como la violencia escolar, social y estructural de la sociedad, entre otras temáticas; mostrando su importancia para los marcos de referencia desde lo epistemológico de los métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos.

Sobre el marco de acción de las investigaciones en los trabajos de grado se identifica su finalidad como una guía práctica de acción. Bajo este marco de referencia, se obtienen en el análisis a estos productos, temas e ideas de investigación que responden a los desafíos de la Psicología en el contexto actual del país. De igual manera, se

presenta la formulación de problemas de investigación que son contestados bajo las premisas orientativas de las metodologías que se acogen en las investigaciones; se presentan revisiones documentales y marcos teóricos que se explicitan con la intención dar cuenta de los antecedentes de los fenómenos estudiados; así como los resultados en otras investigaciones como un elemento de referencia, bien sea para replicar el uso del saber o para replantear los elementos que en ellas se presentan. Se hacen evidentes objetivos generales y específicos con amplia relevancia y significancia para dar curso a las investigaciones desde las acciones a realizar a lo largo de estos procesos.

La investigación cualitativa se convierte en un elemento definitorio que resalta el interés investigativo al interior de la Escuela de Psicología, Talento Humano y Sociedad. Este elemento no es exclusivo como método en la investigación a lo largo de las líneas de investigación, sino que se presenta como un campo amplio de interpretación, descripción, explicación y exploración de los fenómenos sociales. Fenómenos con los cuales se cuenta en la multiplicidad de contextos donde se presentan los procesos formativos al interior de la educación y su naturaleza virtual. Se propende por el desarrollo de comprensiones investigativas que enmarcan el sentido de la observación como un ambiente natural para la expresión de las realidades impuestas o no en los múltiples territorios del país, se ofrece la comprensión de elementos que la estructura social comparte con la experiencia de los sujetos. Se resalta el enfoque de tipo naturalista que ofrece la investigación cualitativa, ya que es en este contexto natural donde la experiencia de los actores sociales trasciende el uso de

datos numéricos para retomar las comprensiones que desde la introspección y el lenguaje se presentan en la experiencia de los sujetos.

Con significativa diferencia la investigación cualitativa es la metodología que ha sido utilizada para conceptualizar el cómo del conocimiento producido. Cercana a estas comprensiones, la metodología cuantitativa se muestra como un método que emerge no como novedoso o nuevo conocimiento; sino que se muestra como un segundo elemento que favorece a las comprensiones de la realidad en el que el uso de instrumentos y análisis numéricos-estadísticos surgen en comprensiones sobre la causa y efecto de factores independientes y dependientes de los fenómenos psicológicos que se presentan en la realidad de los sujetos y que se muestran en realidades tangibles a la investigación empírica.

Los métodos mixtos se posicionan como una alternativa que se hace visible por el sentido práctico e integral que ofrece este tipo de enfoques. No se reivindica aquí un uso ecléctico de los métodos, lo que se espera es fomentar reflexiones integrales desde los mismos para mayor sentido en la comprensión de resultados extensos y susceptibles a análisis mayormente complejos. Finalmente, la revisión trae consigo una serie de investigaciones que no refieren algún tipo de investigaciones, esto porque su información no fue identificada en la trazabilidad a los trabajos de grado.

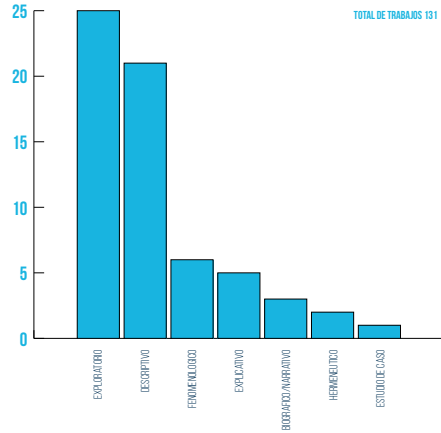


Figura 4. Diseño en investigación cualitativa

Fuente: elaboración propia

Los diseños en la investigación cualitativa cuentan con amplio reconocimiento y se expanden con el uso de técnicas de recolección y análisis de datos que ofrecen comprensiones a profundidad de los fenómenos sociales estudiados. Se propende por el desarrollo de procesos "flexibles" y abiertos al curso de las acciones investigativas. Los diseños en investigación cualitativa plantean la particularidad de ambientes y escenarios no controlados, se presentan a partir de las pretensiones de los investigadores y su potencial en el que los fenómenos sociales no se muestran para ejercicios lineales en su descripción. Se presentan comprensiones en el plano de la exploración de nuevos campos del saber y de fenómenos sociales para su descripción. Se plantea en el plano de la interpretación, de los espacios biográficos y los estudios de caso, los sentidos del diseño desde la teoría fundamentada, los métodos etnográficos, la investigación-acción para distinguir en el sentido de revitalizar la experiencia humana desde el descubrimiento con rigor metodológico que

favorece a la credibilidad de la perspectiva del investigador y del actor social que se acoge a esta perspectiva.

Cabe destacar que los diseños cuentan con amplio desarrollo conceptual el cual aportan a los elementos de análisis de los fenómenos estudiados. Estos diseños en investigación cualitativa reconocen paradigmas en el campo de la comprensión e interpretación de elementos sociales, históricos y culturales donde se desarrollan las investigaciones.

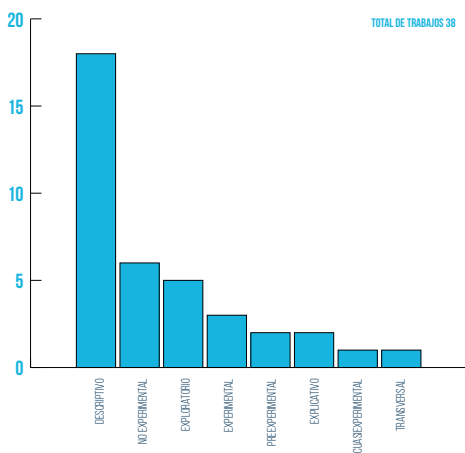


Figura 5. Diseño en investigación cuantitativa

Fuente: elaboración propia

Cabe resaltar que en el marco de los diseños presentes al interior de los métodos cuantitativos, se propende por niveles de significancia que se encuentran trazados por la naturaleza experimental del método. Con mayor relevancia los diseños descriptivos son importantes para los problemas que como investigadores se llevan al interés científico dentro de los procesos formativos. Por otro lado, se presenta la generalidad frente al tratamiento

de hipótesis como elemento definitorio antes del análisis de los datos. Estos últimos se representan numéricamente y proceden a análisis estadísticos que favorecen a la objetividad y efectividad del método.

Los diseños en investigación cuantitativa cuentan con elementos significativos que lo posicionan como segundo método en la comprensión de los fenómenos sociales de estudio, bajo los procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad. Los diseños descriptivos presentan amplia relevancia, ya que resulta ser el modo de mayor acogida para definir las circunstancias propias de los contextos de estudio. Los diseños aquí empleados, rescatan la pertinencia en torno a su validez y confiabilidad; así como de su contribución al plano del conocimiento científico para develar las causas, las explicaciones y predicciones de fenómenos psicológicos externos a la experiencia subjetiva de los sujetos.

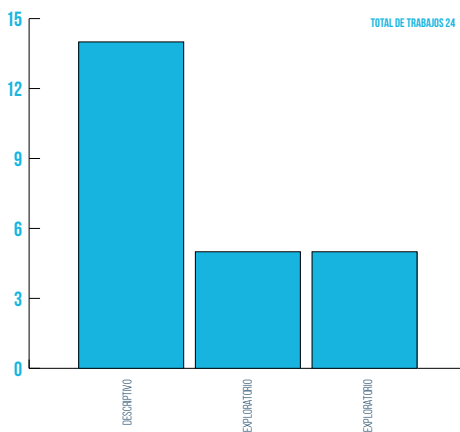


Figura 6. Diseño en investigación mixta

Fuente: elaboración propia

Sobre los diseños mixtos en la investigación social y la virtualidad, se destaca la integración sistemática de sus métodos cualitativos y cuantitativos con la pretensión de obtener visiones integrales de los fenómenos de estudio. Se propende por enriquecer la investigación desde una amplitud, diversidad y valor interpretativo que, primero, rescata el análisis profundo de los fenómenos sociales y, posteriormente, los somete a su transformación.

En los diseños mixtos se conjugan los métodos cuantitativos y cualitativos que justifican la necesidad de descubrir problemas sociales y sus relaciones. Se considera su cuantificación como una virtud en el análisis de fenómenos en términos de probabilidad e hipótesis de ocurrencia y, por otro lado, se considera la cualificación como un elemento en el que se profundiza en las causas, características e interpretaciones de los fenómenos sociales actuales. Se hace necesario fomentar las reflexiones que como diseños mixtos se ofrecen, su comprensión no recae sobre el sentido de un elemento aislado a los métodos de investigación social; los métodos mixtos son un complemento que de forma determinante se ofrecen para la práctica investigativa desde la pluralidad metodológica.

Los trabajos de grado y sus métodos mixtos se alinean para reconocerlos como integración sistemática para el estudio de fenómeno sociales. Se destacan como manera de comprender los aconteceres sociales, no desde la exclusividad que ofrecen cada uno de los métodos, sino desde la sinergia constitutiva de los mismos para el análisis de las necesidades expuestas en los trabajos de grado analizados. De forma explícita

se presentan tres tipos de diseños en los métodos mixtos, de tipo descriptivo, explicativo y exploratorio. Estos favorecen la pluralidad en las respuestas obtenidas, así como de conclusiones que permitan conducir a explicaciones de fenómenos complejos superando las limitaciones que bien puedan presentarse en la exclusividad de cada uno de los métodos.

Se logra destacar que en el empleo de este tipo de métodos se presentan algunas dificultades como es la adecuada articulación de los dos métodos. En ocasiones se recae en ofrecer mayor relevancia a un método más que otro; en especial, los paradigmas cuantitativos sobre los cualitativos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De la ruta investigativa asociada a los proyectos de investigación formativa se puede concluir que sus fenómenos de estudio se centran en las categorías temáticas que se han venido desarrollando a lo largo de la historia de la Psicología Social y comunitaria. Sin embargo, se encuentra la reformulación de las mismas categorías al incluir fenómenos situados en el contexto específico del estudiante. Como ejemplo de ello, está el estudio de los comportamientos delictivos puestos en tensión con la estructura de grupo que se desarrolló en el proyecto titulado *Impacto en el estado psicosocial de los menores con edades comprendidas entre los 5 y 17 años víctimas del conflicto armado en la región del Catatumbo, Colombia*.

Al respecto, los PIF elaborados en el marco de la práctica se guían principalmente por teorías clásicas que históricamente no han sido utilizadas para la fundamentación de temas sociales propiamente dichos. Esta conclusión es válida sobre

todo para los productos de las revisiones de literatura. En los PIF de tipo Plan de Mejora, se pudo ver un acercamiento más ajustado a teorías sociales para comprender el fenómeno de la convivencia social laboral, la calidad de vida y la salud pública. Este último hallazgo es limitado al número de productos, pues tan solo se encontraron cinco proyectos de este tipo.

Respecto del ejercicio metodológico en los PIF, se identificó un desarrollo progresivo de competencias investigativas según se propone en el modelo de investigación institucional. En los PIF de los módulos de Psicología Social Comunitaria e Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales (que se trabajan entre el cuarto y sexto semestre) la profundidad metodológica da cuenta de competencias de apertura y construcción; ya en los módulos de Práctica I y II (que se trabajan en octavo y noveno semestre) las competencias de apertura, construcción y comunicación son claramente identificables. Sin embargo, se evidencian algunas falencias en el proceso de análisis de datos de corte cualitativo que no dan cuenta de una categorización o triangulación de la información inductiva y, por el contrario, sí hay una tendencia a analizar datos cualitativos usando estrategias de análisis deductivos.

En los PIF cuyo objetivo fue empírico, se encuentra que no es clara la preferencia por fundamentar desde un discurso clásico o emergente, sino más bien un modo de representar y abordar la propia realidad social de cada estudiante, que parece interpelarles, motivar y guiar los intereses investigativos. De esta manera, no se encuentra en las propuestas investigativas una diferenciación profunda en el abordaje desde las teorías, sino

más bien el uso de estas como un componente asociado, pero no central en la producción de conocimiento. Es así como la identidad investigativa del programa y su evidencia en los trabajos de investigación formativa, refieren contrastes entre teorías existentes y la exposición de hipótesis frente a fenómenos de estudio que son de interés para los investigadores; constituyéndose en escenarios fundamentales en el estudio de la Psicología Social y Comunitaria, favoreciendo a la explicación de la realidad desde normas y leyes, donde prevalece el método científico desde un carácter hipotético-deductivo.

En consecuencia, se evidencian fortalezas en la educación de la disciplina; sin embargo, también se observa un abordaje superficial en la formación de competencias investigativas de carácter cualitativo, sobre todo en las de apertura y comunicación. Esta situación plantea un regreso a la investigación clásica que se aleja de la profundidad y los nuevos devenires emergentes de lo fenomenológico, lo hermenéutico, y lo cualitativo representativo de la investigación social actual.

Los procesos investigativos al interior del Politécnico Grancolombiano propenden por algunas características que resultan determinantes para su función social: la innovación y el impacto social. Estos elementos se conjugan en puntos comunes para el desarrollo de la formación educativa desde la virtud de competencias formativas en la calidad docente y el espíritu creativo e innovador de la comunidad estudiantil. Estas cualidades resultan ser exitosas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que la práctica investigativa se erige desde la lógica de la producción sistemática de contenidos con alto

impacto social y con la rigurosidad de un ejercicio formativo para el potenciamiento del desarrollo intelectual autónomo.

La trazabilidad realizada a 131 opciones de grado en un periodo de cuatro años resalta significativamente la posibilidad de develar el conocimiento social a partir de la producción de intereses investigativos en el Politécnico Grancolombiano. Allí se materializan capacidades y habilidades en el capital humano que hacen posible el sentir de la investigación social desde la relación teoría-práctica.

La investigación social en el marco de la formación virtual en Psicología coloca sobre su autonomía la virtud del trabajo pedagógico y el trabajo práctico. Estos propenden por escenarios de aprendizaje vivenciales en el que se expone la reflexión, la creatividad y el sentido colaborativo. Lo anterior en marcos de referencia en los que la labor docente-estudiante fortalece capacidades analíticas que incluyen la producción investigativa frente a las realidades locales del territorio nacional. La Psicología recae en un pensamiento creativo que destaca más allá de un paradigma dominante, se hacen relevantes las relaciones entre agente externo y agente interno en el que la práctica se generaliza como una expresión generalizada de las intenciones formativas.

Es así como se han fomentado campos de interacción del conocimiento en el que se propende por una educación virtual con lenguaje científico y relevancia metodológica para la incursión con objetos y sujetos de estudio en el planteamiento de medidas resolutivas para sus contextos. El desarrollo de las líneas de investigación da cuenta

de esta referencia, ha focalizado su construcción desde planteamientos novedosos y acordes a las demandas investigativas para la Psicología. Sus objetos de estudio se posicionan desde el surgimiento de nuevas realidades a las que son sensibles los investigadores, y que se hacen perceptibles para el extenso abanico de métodos con los que cuentan. Se constituyen desde sus técnicas y sus intereses por apreciar el medio de obtención de sus datos, sin descuidar su relevancia en el plano del impacto social y comunitario.

La intención formativa de la investigación social en el campus universitario ha sido diseñada para construir desarrollo científico. Desarrollo que desde sus objetos pretende destacar su intuición para fomentar estrategias resolutivas en los escenarios de injerencia donde se presenta. Estas estrategias se cifran desde un *saber ser* en el desarrollo investigativo, rompe la dualidad de un *saber hacer* que separa al investigador de la realidad social; quien no dirige, sino que acompaña la vivencia metodológica para pensar y sentir la realidad en una nueva posibilidad.

La orientación metodológica encausa el objeto de estudio, recurre a estrategias teórico-prácticas que reclaman nuevos soportes y aportes a las demandas sociales e investigativas; reclamando el espacio de la formación investigativa en el que se propende por el fortalecimiento de la autonomía, así como de la versatilidad que ofrecen las diversas técnicas y espacios virtuales de formación. Las posibilidades de alternancia metodológica se constituyen como una gran red formativa que toma un giro de transformación y formación en contexto; destacando la participación y construcción de alternativas de trascendencia

investigativa, acogiéndose a las explicaciones de fenómenos sociales, así como la gestación de múltiples demandas formativas acordes al dinamismo demandante del contexto.

Se puede afirmar que nos encontramos con nuevas definiciones del mundo social, nuevos lenguajes que se constituyen en herramientas primarias de formación, entornos virtuales-vivenciales que problematizan la actividad social en un mar de posibilidades. De este modo, se ofrecen estrategias de desarrollo pedagógico con el sentido del transformar las realidades naturales de los actores sociales con los que cuenta. Se presentan lenguajes novedosos que incursionan en nuevos sistemas simbólicos del aprendizaje social, no dirige, ni redirige la voluntad de los sujetos con los que cuenta en los ejercicios investigativos; constituye aprendizaje en procesos novedosos que más que significativos son trascendentes.

Este marco de demandas posibilita la construcción de ejes estratégicos que potencian la formación universitaria, reconoce el impulso de una educación que cotidianamente se constituye en nuevos presupuestos; nuevas consideraciones de universidad misma que reivindicuen el sentido de la cotidianidad como elemento significativamente sensible para la investigación social. Las líneas de investigación y todo ello que deriva de su naturaleza, reconocen las trayectorias sociales por las que se plantea indagar; se inclinan por la naturaleza vital de trayectorias de individuos sociales que dinamizan las ideas de investigación desde una visión prospectiva y proyectiva.

La función social del Politécnico Grancolombiano ofrece formas diversas e innovadoras que se

acogen a las tendencias mundiales en el campo de la formación en la virtualidad. Frente a un futuro destacado en su relevancia, se plantean formas diversas de visualizar la intención pedagógica en el campo de la investigación, reconoce una comunidad que se dinamiza y se "virtualiza" con un saber universal, y que se aproxima a nuevas maneras de llegar al sentido formativo en su especial énfasis reflexivo e interpretativo.

Se destacan las bases proporcionadas de objetos formativos y la misionalidad del sentir humanista y social en la formación virtual, que en palabras, imágenes, números y productos se proponen en estrategias narrativas para asumir el campo del conocimiento complejo en las Ciencias Sociales y Humanas con valiosa significancia ontológica, ética y política; favoreciendo a la más difícil de las tareas, controvertir o significar la realidad social en sus leyes, lenguajes y sistemas simbólicos y materiales.

A MODO DE RECOMENDACIÓN

Las estrategias pedagógicas utilizadas para guiar el proceso investigativo dentro de cada módulo podrían enunciar con mayor énfasis la intención de un método que acoja la perspectiva de análisis epistemológico y metodológico, plural y transversal, a la formación en Psicología Social y comunitaria; siendo de relevancia para la investigación social y sus objetivos de construir conocimientos en realidades diversas y cambiantes.

Es necesario incorporar comprensiones teórico-metodológicas que favorezcan la generación de conocimiento desde perspectivas críticas, hermenéuticas y fenomenológicas que permitan leer

la realidad social con mayor profundidad y ajuste a la naturaleza de los fenómenos de los que se ocupa la investigación social en el campo comunitario.

REFERENCIAS

Almarcha, A., De Miguel, A., De Miguel, J. M., y Romero, J. L. (1969). *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica*. Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.

American Psychological Association. (2018). *Monitor on Psychology. 2019 trends report*. American Psychological Association. Recuperado de <https://www.apa.org/members/content/2019-ten-trends.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación. (1998). *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Corcas.

Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior [Ley 30 de 1992]*. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-30-1992.pdf>

Ghiso, C. A. (2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4978/497856284010>

Greenbaum, T. L. (2003). Focus group research—Why the traditional research methodology works so effectively and why it deserves to be the most respected of all qualitative research tools. *Quirk's Marketing Research Review*, 1-5.

Guzmán, I., y Marín, R. (2006). La investigación en los nuevos escenarios de la virtualidad. *Apertura*, 4, 10-ss.

Harrod, W., Welch, B. y Kushkowski, J. (2009). Thirty-one years of group research in social psychology quarterly (1975-2005). *Current Research in Social Psychology*, 14(6), 75-103. Recuperado de <https://uiowa.edu/crisp/sites/uiowa.edu.crisp/files/14.6.pdf>

Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Londoño, J. E. (2011). La investigación formativa en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 1-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194222473001>

Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). *Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*. [Decreto 1330 de 2019]. Recuperado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201330%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202019.pdf>

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Paidós.

Restrepo, B. (2017). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Recuperado de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>

Sánchez, A. (2002). *Psicología Social Aplicada*. Madrid, España: Prentice Hall.

Sánchez, J. (2010). Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea. *Argumentos*, 23(62), 227-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960010>

Schrujjer, S. y Stephenson, G. (2010) Trends and development in community and applied social psychology: JCASP 1991-2010. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20, 437-444. Recuperado de <http://psyc604.stasson.org/Schrujjer.pdf>

Serna, A. (2010). Investigación Social: una mirada desde la historicidad, la reflexividad y la contextualidad. Algunas consideraciones para la construcción de propuestas. En A. Jiménez, A. Becerra, A. Serna Dimas, ..., M. Borja (Eds.) *Desafíos en Estudios Sociales e Interdisciplinariedad*. Antropos.

Turney, L. y Pocknee, C. (2005). Virtual Focus Groups: New Frontiers in Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), 32-43. Recuperado de doi:10.1177/160940690500400203

Valles, M. M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Vidal, A. S. (2002). *Psicología social aplicada: teoría, método y práctica*. Pearson Educación.

CAPÍTULO X - EDUCACIÓN VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL

Ana María Peña | Katherine Velandia | Carolina Rodríguez | Diego Cruz

INTRODUCCIÓN

Como es aceptado por todos los medios de intercambio sociales, políticos, económicos y culturales globalizados las TIC se han posicionado como un instrumento comunicacional poderoso para aminorar fronteras y facilitar las reciprocidades materiales y simbólicas; influyendo en todos los ámbitos y especialmente en los entornos, métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, no todas las sociedades humanas utilizan dichas tecnologías, ni están preparadas para emprender prácticas de aprendizaje significativas. Lo anterior, dado que es una especialidad compleja vehiculada e instrumentalizada por las comunidades de entornos académicos, de divulgación científica y comunicación de las ciencias. De manera tal que según el abordaje, análisis y utilización que le dan distintas disciplinas relacionadas con el conocimiento científico como: las ciencias de la comunicación, ciencias de la salud, la filosofía, la antropología, la sociología, la económica y la Psicología (por citar algunas) según Coll y Monereo (2008), tendrán un impacto positivo mediado por estas tecnologías en la evolución y progreso de sus usuarios y colectividades.

Alguno de los elementos en común en torno a los cuales se pueden formar comunidades de aprendizaje significativo son, por ejemplo: el idioma, la cultura, la visión del mundo, la edad, el espacio

geográfico, los roles, los ciclos formativos, los ámbitos del saber, entre otros. Pero más allá de estas condiciones básicas asociativas están aquellas centradas en los retos de las sociedades modernas por fundamentarse en prácticas y estrategias certificadas por las teorías y acciones científicamente reconocidas como eficaces, eficientes y equitativas.

En función de lo cual las estrategias educativas mediadas por las TIC deberán basarse en el conocimiento acumulado por la comunidad científica nacional e internacional sobre acciones educativas que aseguren el éxito de sus colaboradores y participantes. Para ello, las comunidades de aprendizaje diseñan y crean entornos digitales que están llamados a transformar el contexto para hacerlo significativo y obtener resultados en la mejora del desempeño académico y profesional para enfrentar los constantes retos de la sociedad del Siglo XXI.

Además, están llamadas a transformarse constantemente y aplicar actuaciones educativas exitosas que estén ancladas en los principios del Aprendizaje Dialógico.

Teniendo claro que estas comunidades (una vez cubiertas las necesidades básicas del saber y del conocer) deberán crear sus propias necesidades a satisfacer, buscando las diferentes estrategias que el mercado tecnológico ofrece para lograr su

cometido de autorrealización. Con lo cual es una máxima constante que evoluciona con y para la socialización de la especie humana.

Una necesidad primordial que han tenido que satisfacer hoy día es la adaptación a los cambios, consecuencia de la brecha tecnológica que se inició a finales del Siglo XX y se ha ido aminorando en el Siglo XXI de forma acelerada. Esto ha generado una gran necesidad de adaptabilidad de estas comunidades existentes entre las distintas generaciones societales, para no quedarse detrás y desaparecer en cuanto a la fuerte competencia que ha generado el descomunal progreso e innovación tecnológico.

Por lo antes expuesto, es imprescindible adaptarse constantemente a las novedades de la era tecnológica para el beneficio de diferentes áreas de acción (sean laborales o académicas). Una de estas ventajas que las TIC han propiciado es la globalización del aprendizaje sin la necesidad de estar presentes; es decir, realizar formaciones y adquirir nuevos aprendizajes de forma virtual. Con el desarrollo de las TIC, han crecido las oportunidades en la educación virtual; sin importar el momento, ni el lugar donde se encuentre la información o formación que pudieran interesar a un determinado individuo, se eliminan el tiempo y la distancia.

La educación virtualizada posibilita el surgimiento de comunidades educativas ilimitadas, con la utilización de herramientas innovadoras tales como blogs de estudio, aulas virtuales, páginas web interactivas, aplicaciones de *app*, entre otras, para dar seguimiento de las actividades propuestas, material de estudio y centros de documentación en línea del programa desarrollado

como modalidad de estudio. Así se propicia el aprendizaje de contenidos significativos y sencillos a través de actividades de seguimiento, de evaluación y retroalimentación.

Este proceso de formación viene soportado por herramientas tecnológicas en plena expansión que, a su vez, vienen modelados pedagógicamente por la teoría constructivista.

Es importante señalar que una comunidad de aprendizajes puede desarrollarse no solamente en el marco institucional de un organismo rector regulado por el sistema educativo formal, sea de nivel básico, medio o avanzado; sino que también es una herramienta usada por cualquier organización y asociación que facilite formaciones a los usuarios interesados (ya sean internos o externos).

Entre las principales disciplinas que vienen experimentando con la educación virtual en una organización y como área de apoyo a la gestión del talento humano de la misma, encontramos la Psicología, específicamente la organizacional. La Psicología Organizacional es la que estudia el comportamiento humano en los contextos organizacionales; es decir, estudia las organizaciones y sus procesos, también los grupos pequeños y grandes, así como la influencia de la organización en los individuos.

Uribe (2016) afirma que durante el Siglo XX se gestó uno de los más impactantes cambios en la historia de la humanidad. Dicho salto a la era tecnológica transformó directamente las formas (hasta ese momento tradicionales) de la naturaleza del trabajo, que pasaron a estar supeditadas

a las innovaciones tecnológicas y automatizadas; lo cual generó nuevas adaptaciones económicas, sociales y empresariales en el mundo ahora interconectado. Se estimularon nuevas e ingeniosas producciones más flexibles y desconcentradas soportadas en dichas nuevas tecnologías, forjando la depreciación de la llamada "clase obrera" al demandarse trabajos parciales, temporales y tercerizados. Los trabajadores ahora están participando en mercados ocupacionales bajo ambientes de incertidumbre que parecieran no detenerse, sino profundizarse durante el Siglo XXI. Quienes trabajan se enfrentan permanentemente con la amenaza del desempleo, la precariedad de seguridad social, la débil presencia o nula de sindicatos con participación política, e incremento de los riesgos en el trabajo, entre otras tantas condiciones "novedosas". Lejos de los acuerdos ideales de progreso del periodo de posguerras mundiales, se han transmutado los umbrales de la pobreza mundial y la desigualdad societal está más presente ahora que hace décadas atrás en el mundo.

El autor explica que en estos nuevos entornos se demandan más que nunca dos objetivos primordiales: el primero, exponer que la Psicología del Trabajo está preparada para participar profesionalmente, y de manera trascendental, en diseñar estrategias novedosas que den respuestas efectivas a las nuevas realidades del mundo laboral integrado; el segundo, demostrar que la Psicología del Trabajo, a más de 100 años de su surgimiento, está formada por teorías, estrategias y técnicas convenientes para enfrentar las nuevas realidades del mundo del trabajo requerido ahora para propiciar los ambientes de incertidumbre en procesos más productivos en entornos equilibrados.

Según los autores Rodríguez, Zarco y González (2013), la vertiginosa y cambiante economía globalizada viene impactando directamente sobre las maneras y estrategias de empoderamiento de las empresas y organizaciones (tanto formales como informales). Ello dado que se requiere formar parte de una competencia en entornos y mercados económicos ingeniosos y abiertos que demandan adecuar y transformar constantemente las claves culturales, claves que permitan anclar representaciones simbólicas y prácticas en estas realidades multiculturales y transversales. Y en función de ello, uno de los campos del saber profesional y científico que facilita posicionarse en estos campos de competencia, dentro de estas sociedades globalizadas y redes sociales, es la Psicología del Trabajo u Organizacional.

La Psicología Organizacional posee herramientas para optimizar las relaciones y procesos dentro de una organización, haciendo uso de las competencias como: capacidad de trabajar en equipo, por la necesidad de coordinación con el grupo de trabajo; guiar procesos grupales desde el conocimiento técnico y habilidad de manejo de grupos numerosos; capacidad de investigar, para conocer la organización y sus procesos antes de intervenirlos con el manejo y aplicación de pruebas psicológicas como herramientas de diagnóstico previas a la intervención. Así es que la Psicología pueda cumplir un rol importante dentro de una organización, el cual consiste principalmente en la selección del personal adecuado según el requerimiento y perfil necesario y deseado para el desempeño de los procesos en particular.

El desarrollo organizacional es un proceso donde se planifican, constituyen, evalúan y controlan

procesos concentrados en las relaciones humanas; también incluye la capacitación y desarrollo de las competencias en las personas, organización de planes de carrera organizacional, entre otras. Lo anterior puede ser posible haciendo uso eficiente de las TIC en los programas desarrollados de una edición a distancia y/o virtual.

Por tal motivo, el presente artículo se centra en revisar los beneficios del uso de las TIC y la educación virtual para emplearlas como herramienta a la puesta en práctica de la Psicología Organizacional.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE NUEVOS APRENDIZAJES A COMUNIDADES ORGANIZACIONALES

La sigla TIC se refiere a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en inglés, ICT: *Information and Communications Technologies*). Hace referencia a las teorías, herramientas y técnicas manejadas para el tratamiento y la transmisión de la información mediada por la informática, el internet y, de manera general, por las telecomunicaciones, tal como lo afirman en la página web *economiat.com* (Hernández, s.f.).

Las TIC facilitan los modos de relacionamiento y comunicación de sus usuarios e influyen directamente sobre el desarrollo económico y social, al ofrecer una variedad de accesos a la información que suministran innovadoras capacidades a las personas para mejorar sus habilidades personales y profesionales. Así sucede también con las organizaciones y empresas que constantemente están abiertas a estas tecnologías para mejorar y fortalecer sus capacidades de actuación en los mercados competitivos.

Existen otros conceptos que hacen referencia a las TIC y que son igualmente aceptados, como NTICS, cuyo significado es *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* o TI, haciendo referencia a *Tecnologías de la Información* (del inglés *IT. Information Technologies*). Pero TI es poco usado y cada vez es menos frecuente que aparezca NTICS, pues la era tecnológica ya forma parte de la realidad de la población. Por lo que lo más habitual es referirse a las TIC, como vocablo común a este concepto. Una definición más detallada de las TIC es aquella que las explica como: el conjunto de recursos sistematizados para tratar información a través de procesadores informáticos y dispositivos electrónicos que vehiculan información mediante aplicaciones informáticas en redes que son administradas, almacenadas, procesadas y transmitidas. A nivel individual o empresarial, las TIC forman el conjunto de instrumental tecnológico que permite mejorar el acceso y la clasificación de la información para el desarrollo de actividades humanas, empresariales o de ocio.

El acelerado desarrollo de las TIC, así como su ubicuidad, universalidad, difusión y propagación se ha venido incorporando gradualmente a todos los ámbitos y prácticas de la vida cotidiana. Uno de los ámbitos donde han tomado relevancia e impacto es la formación de destrezas y habilidades mediante modeladores a distancia y abiertos. Su diversidad de aplicaciones también ha ido evolucionando desde los modelos pedagógicos totalmente en línea a los híbridos, cuyos soportes están en constante expansión de nuevas formas de comunicación e interacción que están estableciendo posibilidades realmente innovadoras, tal como lo señala Coll y Monereo (2008).

Ahora bien, las TIC han contribuido a la conformación de comunidades pluriétnicas y multiculturales que comparten intereses y objetivos vinculantes y desarrollan, mediante sus actividades y prácticas comunicativas, un sentido de identidad. Dichas comunidades mediadas por tecnologías de información se organizan acordando reglas implícitas y explícitas, poniendo marcha estrategias para socializar entre sus miembros. Entonces una comunidad es "[...] Una red persistente y sostenida de individuos que comparten y desarrollan una base de conocimientos, creencias, valores, historia y experiencias, enfocadas a una práctica común y/o una empresa compartida" (Barab, 2003, p.198, citado por Coll y Monereo, 2008).

Al presente, el impacto positivo que las TIC han tenido sobre dichas comunidades ha facilitado conformarlas libremente de las barreras espaciotemporales que pueda concertarlas. Dichas tecnologías posibilitan que personas puedan conformarlas y, a la vez, puedan formar parte de otras comunidades con diversos grados de implicación y de pertenencia en cada una de ellas. Este fenómeno produce azarosamente una diversidad de comunidades entre cuyas cualidades centrales están el ser compuestas, distribuidas, emprendedoras, complejas y soportadas por las tecnologías favorables (Mercer, 2001; Rheingold, 2004, citados por Coll y Monereo, 2008).

Por su parte, Cano-Pita (2018) expone que las TIC vienen transformando la manera de trabajar y administrar recursos. Las TIC están diseñadas para hacer más productivo el trabajo al agilizar las capacidades y habilidades de las comunicaciones promoviendo el trabajo en equipo, reconociendo las existencias, acometiendo análisis financieros

y promocionando los productos y servicios en el mercado entramado. Con lo cual, el adecuado uso de las TIC permite a las empresas producir más cantidad, más rápido, de mejor calidad, y en menos tiempo y le ayudan a la competitividad.

Ahora bien, las organizaciones y la comunidad que las conforman en momentos y/o situaciones crean una cultura organizacional, llevándola a ser una comunidad de aprendizaje de forma virtual, con la finalidad de no depender de tiempo y espacio que pudiera ser perjudicial para las operaciones y productividad de las organizaciones actualmente. Con estos objetivos se hace uso de las TIC en la comunidad organizacional cuando sea necesario realizar alguna capacitación, transmitir alguna información, realizar actividades formativas, realizar captaciones, entre otras.

De acuerdo con las consideraciones precedentes, Coll y Monereo (2008) sostienen que los rasgos distintivos que hacen que una comunidad organizacional pueda ser considerada una comunidad de aprendizaje virtual son: la decisión de aprender (como objetivo aglutinador fundamental) y el uso de herramientas tecnológicas fáciles de manejar (tanto para la interacción de información y comunicación como para potencializar la ejecución de actividades automatizadas).

Entre los recursos tecnológicos más habituales para el diseño y gestión de programas de formación y capacitación para una comunidad virtual de aprendizaje encontramos: correo electrónico, chat, foro, aulas virtuales, blogs, páginas web, aplicaciones (*apps*), entre otros; pudiendo ser utilizados separadamente o en formatos "paquetes" que componen genuinos entornos virtuales

de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de las plataformas *e-learning* y *b-learning* (que son modalidades del aprendizaje en línea), que no son más que el aprovechamiento de conocimientos y habilidades utilizando tecnologías de la información y comunicación tales como: los procesadores informáticos interconectados en redes como internet; mediante los cuales se administran materiales de aprendizaje y se propician actividades didácticas, tanto individuales o grupales, así como también se brindan recursos tutelados y de formatos estratégicos para la evaluación de los conocimientos aprendidos.

Dichas plataformas son sistemas complejos (generalmente dispuestos de forma modular), estructurados mediante herramientas tecnológicas heterogéneas que incluyen el soporte en bases de datos potentes que gestionan la planificación, seguimiento y registro de todos los componentes diseñados pedagógicamente para facilitar el autoaprendizaje.

Usar las TIC como herramienta para la formación y capacitación en las organizaciones es beneficioso debido a la optimización de recursos humanos y financieros, lo que se traduce en mayor rentabilidad y cumplimiento de los objetivos.

Ahora bien, el constructivismo de orientación sociocultural o socioconstructivismo (Coll 2001, citado por Coll y Monereo, 2008) es el fundamento teórico en el que principalmente se diseñan e idean los enfoques didácticos como: el aprendizaje situado, el aprendizaje distributivo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje comunitario (aunque este último en menor utilización de estos recursos).

Los planteamientos y teorías psicológicas y psicoeducativas que argumentan sobre la importancia de los factores contextuales, culturales, colaborativos y relacionales en los procesos de aprendizajes sirven de soporte para estas iniciativas de aprendizaje. En función de lo cual se sostiene que, según los casos y con matices significativos entre sí, se propicia que el aprendizaje lo desarrolla la persona, de manera individualmente y autogestionada; pero con el acompañamiento en entornos virtuales de compañeros con los que se propician procesos de cogestión.

Al considerar los elementos que marcan el proceso de aprendizaje en comunidades virtuales es importante (Gros, 2011) analizar los intereses, elecciones, estimular el compromiso en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la recompensar el esfuerzo mediante certificaciones cualitativas y cuantitativas (de aptitudes y conocimientos) al finalizar la formación.

Y ya que es un proceso que le permite estar comunicado con el entorno comunitario que comparten objetivos comunes, tanto el instructor (reconocido como el facilitador) como los compañeros (reconocidos como participantes), deben poder comunicarse entre todos para comprender la administración de los recursos y actividades mediante los trámites administrativos que se diseñen en la red. Para ello, es importante ofrecer lecturas guiadas de mensajes, foros de forma sincrónica o diacrónica y el establecimiento permanente de chats de discusión. Es evidente que las TIC brindan un instrumental fundamental en este proceso, al permitir compatibilizar el proceso formativo, de capacitación y aprendizaje mediante el fortalecimiento de acciones e interacciones

comunicativas con los recursos más idóneos y adecuados disponibles y creados.

En la educación virtual, las tecnologías quedan al servicio del conocimiento mediante el diseño de recursos y actividades que propicien la interacción entre los participantes y el facilitador de los contenidos del programa que se desarrolla. Se requiere siempre generar el mejor provecho de los conocimientos a través de recursos interactivos. Ello propiciando siempre la cooperación entre participantes mediante canales comunicativos, con el diseño de formatos atractivos, creativos, idóneos; y con estilos de contenidos dinámicos de acuerdo con el conjunto de recursos de aprendizaje disponibles en cada entorno de aprendizaje.

En función de lo cual, la interacción durante el proceso de aprendizaje es fundamental en todo ámbito de conocimiento. Prueba de esto es que en el ámbito científico-técnico, donde la mayoría de los participantes consideran a menos estos intercambios, se cuenta con suficiente evidencia del positivo flujo de retroalimentación cuando se cuenta con espacios de intercambio colectivizados. Precisamente, la comunicación es fundamental, tanto como la retroalimentación con el facilitador y el conocimiento explícito de las condiciones para aprobar el programa de aprendizaje. Lo anterior dado que la dinámica de la educación virtual está sustentada y guiada por los contenidos vehiculados y evaluados mediante un plan de actividades (Gros, 2011).

LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL, SU FUNCIÓN Y BENEFICIOS AL ALCANCE DE COMUNIDADES ORGANIZACIONALES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL USANDO LAS TIC

Según Rodríguez, Zarco y González (2013), para que las organizaciones puedan adaptarse y mantenerse es ineludible la capacitación y desarrollo de su potencial humano. Entre otros muchos aspectos, los autores de esta obra promueven conocer muy bien los orígenes por los que las personas acceden a las organizaciones y que interioricen la estructura organizacional en la se insertan, tanto como a cuáles procesos psicológicos y de intercambio recíproco confluirán sus responsabilidades.

Dados estos propósitos habrá que diseñar y ofrecer parámetros de comportamiento individual y colectivos orientados a la eficiencia y a la eficacia, partiendo del sentido ético que les da sentido y significancia. Es decir, ello con la finalidad de establecer y fortalecer un modelo de organización más transparente, comprensible y participativo deben quedar las reglas del juego bien establecidas y claras para todos. Para lograr este cometido, la Psicología del trabajo u Organizacional se ha adaptado y transformado paulatinamente a las exigencias que le han ido demandando los diferentes contextos sociales; mediante la apertura de novedosos terrenos de estudio, actualizando el repositorio de teorías y técnicas para el más adecuado conocimiento sobre el comportamiento humano en los entornos laborales dinámicos.

Según Aamodt (2010), la Psicología Industrial-Organizacional es una rama de la Psicología encargada de ejecutar y aplicar su abanico de teorías y estrategias en los contextos de trabajo (ya sea en el campo industrial o de una organización)

con el objetivo de que el trabajador se posicione más adecuadamente en el entorno laboral. Para ello, este campo de la Psicología brinda a los empleados bienestar dentro del entramado laboral donde está inserto mediante la adopción de investigación de campo y la capacitación constante.

La Psicología Organizacional tiende a contribuir con el bienestar del trabajador para asegurar mejoras en la productividad de la empresa, partiendo de la importancia de su capital humano. Con lo cual intervenir positivamente en mejorar la calidad de vida del trabajo aumenta directa y proporcionalmente la eficiencia y eficacia organizacional.

Actuar en beneficio del clima y cultural organizacional mediante estrategias de motivación, capacitación para la promoción, el trabajo en equipo y el liderazgo coadyuva directamente con la productividad. En función de lo cual, la aplicación y evaluación psicológica implementada de acuerdo con instrumentos, tales como entrevistas de comportamiento y evaluación de procesos ayudan a determinar los factores que afectan a los trabajadores dentro de una organización.

Dadas estas intenciones se resaltan dos enfoques básicos de actuación de la Psicología Industrial-Organizacional. El primero, es el enfoque industrial estructurado en función de determinar (en términos de parámetros métricos) las competencias requeridas para cumplir con las faenas, labores, tareas, funciones y responsabilidades por parte del trabajador y, a su vez, facilitar la adquisición de competencias en los trabajadores mediante programas de capacitación. El segundo enfoque es aquel centrado en la cultura organizacional que pretende y propicia el establecimiento de una

estructura organizacional y una cultura encargada de mantener la motivación al logro proporcionando un conjunto de condiciones de interacciones simbólicas y prácticas.

Ambos enfoques tienen en común lograr incrementar la productividad mediante o soportado en el bienestar psicológico y cultural del trabajador que influye sobre la entidad organizativa.

Profundizando un poco más sobre ambos enfoques, debe destacarse que la Psicología (tanto Industrial como Organizacional) se desempeña en tres campos primordiales de actuación: la Psicología de personal, la ergonomía y la Psicología de las organizaciones.

- En Psicología de personal, se centra en las acciones de reclutamiento, estudios de puesto, elección de empleados, valoración de los niveles salariales, capacitación y evaluación de desempeño.
- En la Psicología centrada en la ergonomía, se caracteriza por prestar atención a las condiciones materiales donde se ejecuta los trabajos, donde la fatiga y el estrés podrían propiciar un riesgo laboral para la organización.
- En la Psicología organizacional intervienen los temas de motivación, manejo y solución de conflictos, satisfacción laboral, liderazgo y, en general, los procesos grupales y comunicación e interacción.

Precisa Aamodt (2010) que esta composición orquestada de acciones racionales posibilita el establecimiento de programas para la mejora de los niveles productivos de los equipos y la organización; también, de manera general en el

empoderamiento sistemático de los actores comprometidos con la productividad de la empresa. Esto implica el levantamiento de estudios profesionales que permitan identificar necesidades y debilidades internas que sirvan de norte para implementar métodos de medición y diseño de programas de capacitación, tendientes al logro de resultados que impacten directa y positivamente dentro del hábitat laboral.

La actuación psicológica deberá emprender, entonces, procesos de investigación acción participativa, diseñando y ejecutando análisis mixtos (cuantitativo-cualitativo) y técnicas de pruebas, gestionadas con rigor profesional y científico. Por tanto, los profesionales designados deben cumplir con su doble rol de investigadores e interventores de procesos mediante el diseño, ejecución y evaluación con metodologías de investigación de la realidad observada dentro de la empresa para la cimentación de innovaciones en novedosas fórmulas de selección y capacitación.

Para Coll y Monereo (2008), la Psicología del Trabajo y las organizaciones es la ciencia que estudia el comportamiento en el trabajo y contribuye al desarrollo de estrategias que mejoran el bienestar de las personas y el desempeño de las organizaciones. Un psicólogo es un especialista en selección, desarrollo y capacitación de personal; así como en la mejora del clima organizacional y salud ocupacional. Entre sus competencias se destacan:

- Reclutamiento y selección de talento.
- Administración de sueldos y compensaciones.
- Conservación y compensación del personal eficiente.

- Desarrollo de prácticas justas de capital humano.
- Mejoramiento de las habilidades y competencias del personal.
- Desarrollo de personal diverso, competente y calificado.
- Reducción de la rotación y el ausentismo.
- Eliminación del hostigamiento, acoso laboral, violencia y discriminación.
- Generación de ambiente de equipo y clima organizacional.
- Promoción de la motivación y compromiso del personal.

Continúan los autores hablando de las áreas en las que los psicólogos trabajan en las organizaciones:

- a. Profesional de tiempo completo contratado por organizaciones:
 - Aplicación de pruebas. Mediante el desarrollo, aplicación e interpretación de pruebas, incluyendo las de conocimiento del trabajo; habilidades; razonamiento; personalidad; capacidades físicas; centro de evaluación; certificación y multimedia (web video, entre otras).
 - Selección y promoción. Incluye el reclutamiento; contratación; entrevistas estructuradas, planificación de sucesión y evaluación de desempeño.
 - Capacitación y desarrollo. Entre los métodos aplicados destacan el estudio asistido en computadora; entrenamiento de ejecutivos; desarrollo de liderazgo y *coaching*; aprendizaje acelerado y competencias.

- Sueldos y compensaciones. Paga, prestaciones, recompensa y reconocimientos, atención del comportamiento contraproducente, hostigamiento, ausentismo y disciplina.
- Programa de calidad de vida laboral. Diseño de horarios de trabajo flexibles, equilibrio de vida en el trabajo, consideraciones de padres que trabajan, trabajo a distancia.
- Evaluación de desempeño. Diseño de sistemas de medición y mejora de desempeño.
- Actitudes y satisfacción. Promueve el fortalecimiento de la participación y trabajo en equipo, retención de personal, satisfacción en el trabajo, desarrollo de habilidades de manejo de conflicto, programa de retiro, programas contra el acoso laboral, atención a personal discapacitado, entre otros.
- Motivación de empleado. Estimula los factores que motivan a los empleados a fin de mejorar el desempeño y la calidad de vida en el trabajo.
- b. Consultor en comportamiento y desarrollo organizacional:
 - Dirección del cambio. Contribuye en fusiones y adquisiciones; procesos de grupo, proceso de reingeniería; productividad y mejora de la calidad, así como planificación estratégica.
 - Análisis de clima y cultura organizacional.
 - Diseño del trabajo.
 - Diseño de la estructura organizacional.
 - Integración de equipos.
 - Planificación del capital humano.
 - Conflicto de cultura y discriminación.

- Evaluación del impacto de la tecnología en el lugar de trabajo.
- Atención de quejas y sugerencias.
- c. Investigador y facilitador:
 - Diseño y conducción de investigaciones sobre el comportamiento organizacional y su intervención.
 - Análisis estadístico de datos.
 - Investigación sobre las actitudes y comportamiento a nivel individual, grupal y organizacional.

Dado el amplio campo de acción de un psicólogo organizacional, la educación virtual con el uso de las TIC facilita dichas tareas y, con ello, optimiza el tiempo siendo más eficiente para la organización en la que se encuentre.

METODOLOGÍA

El presente artículo fue orientado siguiendo un paradigma racionalista positivista y con una metodología con un propósito analítico-crítico. Está enmarcada en un nivel exploratorio. La fuente que originó la información fue de tipo documental, que se refiere a la situación en que la información especializada se selecciona de fuentes indirectas, tales como: documentos de diversas índoles, elaborados o procesados con anterioridad al trabajo.

Es importante precisar que las fuentes documentales son diversas, pero que en conjunto ofrecen obtener conocimientos que son analizados con una aptitud racional y crítica; bajo parámetros preseleccionados de recolección y selección.

Implica que quien investiga cuente con habilidades de comprensión lectora (ideas principales) y de capacidades de análisis intelectual (subrayado,

resumen, análisis crítico y síntesis) para generar ideas, con rigor científico, de los temas que investiga. Para ello, este tipo de investigación refleja las posiciones coincidentes y/o contrastantes entre los pensadores y autores que están enmarcados por escuelas y corrientes de pensamiento; sobre todo exponiendo y precisando la posición teórica y aportes del investigador.

Según Arias [2012], la investigación documental es un proceso de búsqueda, recuperación, análisis crítico e interpretación de información secundaria; recuperado de otros investigadores en fuentes documentales (impresas, audiovisuales o electrónicas).

Como en todo estudio, el propósito de este diseño de investigación se manifiesta con el aporte de nuevos conocimientos.

Para Palella y Martins [2012], la investigación documental está dedicada a la recopilación de contenidos de diversas fuentes. Es un ejercicio de indagación profunda sobre un tema específico de documentos (orales y/o escritos) registrados y no registrados.

El presente artículo se realizó sobre la revisión de diferentes textos relacionados con los temas centrales como educación virtual, TIC, y Psicología Organizacional que están diseminados en buscadores reconocidos de la internet, cuyas publicaciones responden al periodo de los últimos quince años.

RESULTADOS

Se ha descrito y argumentado que las TIC son una herramienta comunicacional positiva para superar

las barreras espaciotemporales de los entornos sociales y corporales de las personas, permitiendo crear entornos virtualizados que interconectan experiencias y saberes hacia la búsqueda de la equidad en el acceso e intercambio del conocimiento planetario que está vehiculado por estos medios en esta era digital.

Dichas tecnologías de información y comunicación ofrecen herramientas prácticas, entre las que destaca la educación virtual desde diversos ángulos y pedagogías instruccionales enmarcadas en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de facilitar a los participantes las herramientas a partir de las cuales puedan "construir" (edificar, cimentar y fundar) sus propios procedimientos para resolver una situación.

El constructivismo propone un paradigma pedagógico donde el proceso de socialización del conocimiento es dinámico, participativo e interactivo entre sujetos cognoscentes; que realizan y desarrollan el acto intelectual de generar conocimientos socialmente elaborados.

Con ello, los espacios virtuales de sujetos cognoscentes se erigen como piezas de ensamblaje hacia comunidades de aprendizaje significativo orientadas por el conocimiento científico y tecnológico, en espacios diacrónicos y sincrónicos de comunicación dialógica ilimitada [hasta ahora].

Bajo estos supuestos, la Psicología Organizacional utiliza estos medios tecnológicos de comunicación e interacción para vehicular las creencias, las representaciones sociales y los comportamientos humanos fundados en ambientes colectivos; mediante intervenciones institucionales para

solucionar problemas concretos individuales o sistémicos de una organización.

Entre los objetivos de la Psicología Organizacional está el incrementar y potencializar el desarrollo de capacidades cognitivas y técnicas de los trabajadores para mejorar su calidad de vida en el ámbito laboral, mediante la investigación-acción (intervención orientada a logros dialógicos) de las estructuras ideadas por las empresas, el clima y la cultura organizacional, los sistemas y procesos sociales. En función de tales propósitos, la educación virtual se ofrece como una herramienta de intercambios recíprocos para facilitar la creación de entornos implícitos en los pensamientos y grafías societales comunes y reveladoras de los imaginarios construidos dentro de las empresas para descifrarlos y superarlos en ambientes prácticos de aprendizaje.

Dichos ambientes o entornos de aprendizaje serán significativos en tanto integren los intereses de los participantes con las misiones empresariales de progreso económico y cultural para el empoderamiento de sus usuarios. Serán dialógicas en tanto superen las fronteras o marcos de las misiones preestablecidas por las empresas hacia una visión coparticipante de saberes prácticos y simbólicos. Es decir, que interese y sea útil para todos.

En función de ello, más allá de los límites espaciotemporales de la condición humana se erigen como espacios virtualizados de intercambios recíprocos materiales y simbólicos, superando las barreras corpóreas hacia la confluencia de saberes prácticos globalizados donde todos ganen.

REFERENCIAS

Aamodt, M. G. (2010). *Psicología Industrial/Organizacional. Un Enfoque Aplicado*. Cengage Learning Editores S.A.

Aldas M., Blacio R., Corral D., Correa C., Farfán P., Guamán J., Guerra P., Maldonado J., Morocho M., Novillo F., Paladines J., Rama C., Reyes M. y Rubio M. J., (2013). *La educación a distancia y virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*. Editorial Mary Morocho Quezada, CALED.

Asociación de Universidades confiadas a la compañía de Jesús en América Latina [AUSJAL], (2012). *Uso y apropiación de TIC. Un estudio descriptivo*. Pontificia Universidad Javeriana.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.

Cano-Pita, G. (2018). Las TICs en las empresas: evolución de la tecnología y cambio estructural en las organizaciones. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 499-510.

Coll, C. y Moreneo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.

Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del Siglo XXI*. Editorial UOC.

Hernández, A. [s.f.]. *Concepto de TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Recuperado de <https://economiatic.com/concepto-de-tic/>

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. EDEUPEL.

Rodríguez F., Zarco, M. y González, G. (2013). *Psicología del trabajo*. Ediciones Pirámide.

Toro, N. A. y Rama, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia. Nuevas realidades*. Virtual Educa - ACESAD.

Uribe, J. (2016). *Psicología del trabajo. Un entorno de factores psicosociales saludables para la productividad*. El Manual Moderno.

Vanegas, M. (2013). *Psicología organizacional. Perspectivas y avances*. Ecoe Ediciones.

CAPÍTULO XI - TELEPSICOLOGÍA: RETOS Y PERSPECTIVAS UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ángela Gisette Caro Delgado | Ángela Gisselle Lozano Ruiz |
Yury Estefanía Perdomo Jurado

INTRODUCCIÓN

La Psicología Clínica ha estado limitada históricamente a ofrecer sus servicios de atención individual en consultorio, lo cual ha limitado el acceso a estos tratamientos a las personas que viven en territorios que no cuentan con psicólogos que brinden este servicio, situación que genera una barrera de acceso a tratamientos de salud mental. Para solventar esta situación, las TIC brindan la posibilidad de acceder a estos servicios, teniendo una gran aplicabilidad al momento de brindar y recibir servicios de salud mental personalizados; en especial en áreas rurales, zonas aisladas y con poca capacidad de cobertura en términos de salud mental. Bajo la Resolución 2654 de 2019 se crea una regulación específica para la **telepsicología**, con lo cual se ha modernizado el servicio de Psicología, permitiendo el acceso a tratamientos de salud mental especializados a más personas en más territorios. En este orden de ideas, es importante reconocer cuál ha sido la experiencia que se ha tenido respecto a la **telepsicología** y así identificar cuáles son los riesgos y beneficios de este salto cualitativo y cuantitativo que se está produciendo en torno a la atención psicológica clínica.

En este sentido, nace el interés por conocer la forma en la que ha venido operando la **telepsicología**; en particular, en el área de la Psicología Clínica a nivel internacional. Ello con el fin de conocer el panorama de esta posibilidad de atención y la forma en la que se aplican, por ejemplo: las tecnologías

de la información y la comunicación; la infraestructura tecnológica desarrollada; los modelos de intervención y su eficacia; la población beneficiaria; las consideraciones éticas y las regiones en donde se muestra mayor avance en este sentido. Con ello, se pretende tener una perspectiva clara que sirva de insumo para fundamentar propuestas de atención a través la **telepsicología** en el país.

Bajo este contexto, se buscó articular los resultados de la revisión sistemática con la visión que la American Psychological Association (APA) (2013) tiene frente a la práctica de la **telepsicología**; la cual tiene en consideración los lineamientos: legales, éticos, tecnológicos, las políticas, las limitaciones externas y las demandas a los profesionales de la Psicología.

A modo general, la APA (2013) resalta dos aspectos primordiales a considerar en la **teleatención**, a diferencia de los servicios psicológicos prestados en la presencialidad: el primero de ellos responde al principio de competencia del psicólogo y conocimiento en el manejo de tecnologías de telecomunicación; y el segundo, corresponde a la necesidad de aclarar al paciente los riesgos existentes frente a la pérdida de información y confidencialidad, dadas las características de los servicios en línea.

Adicionalmente, otro de los lineamientos expuestos en la guía de la APA (2013) destaca la acción

de dar a conocer y documentar el consentimiento informado, asegurando que se resguarde y se mantenga la confidencialidad de la información del usuario. Al igual que crear protocolos para aclarar los procesos de creación, almacenamiento, disposición y eliminación de datos e información registrada. Por último, se fomenta que los servicios de psicología en línea se ajusten a las regulaciones y normatividad propia del país desde la que se prestan las atenciones.

Es así como, a partir de estas consideraciones que expone la APA, se originan seis preguntas de investigación:

1. ¿Qué es la **telepsicología** y cuáles son los conceptos relacionados?
2. ¿Qué población puede beneficiarse de la **telepsicología**?
3. ¿Cuáles son las técnicas de intervención más usadas en los trastornos que suelen atenderse desde la **telepsicología** y cuál es su efectividad?
4. ¿Qué características tiene la infraestructura utilizada en **telepsicología**?
5. ¿Qué aspectos éticos se deben tener en cuenta en la **telepsicología**?
6. ¿En qué países se ha implementado **telepsicología** y cuáles son los retos y perspectivas de la **telepsicología** en Colombia?

LABOR INVESTIGATIVA

Una revisión sistemática de la literatura es un medio para identificar, evaluar e interpretar todos los estudios relevantes a una pregunta de investigación específica (Kitchenham, 2004). La revisión sistemática de la literatura es una

metodología reproducible y explícita que se utiliza para obtener una visión general de los estudios primarios, sus objetivos, metodologías y resultados (Greenhalgh, 1997). De hecho, las revisiones sistemáticas también pueden demostrar dónde falta el conocimiento que se puede utilizar para guiar la investigación futura (Gopalakrishnan y Ganeshkumar, 2013). Según Kitchenham (2007), entre las razones para realizar una revisión sistemática de la literatura pueden estar: identificar las brechas en la investigación actual y proporcionar un marco. Al elegir esta forma de abordar los cuestionamientos investigativos, se busca generar un marco teórico-empírico que permita una visión amplia respecto de los avances alcanzados en la **telepsicología** a nivel internacional.

METODOLOGÍA

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA

Se realizó una revisión sistemática de literatura en bases de datos como: *Scopus*, *EBSCOHost* y *Google Scholar*. Esta elección de herramienta se sustenta en que a través de estas bases de datos es posible realizar una revisión extensiva de la literatura científica que se relaciona con los objetivos de esta investigación. A continuación, se presenta la forma en que se utilizó la ecuación de búsqueda dentro de las herramientas bibliográficas, tanto en español como en inglés. Se utilizaron los operadores booleanos "and" y "or" para construir la consulta de búsqueda. En las siguientes tablas se exponen las ecuaciones de búsqueda en inglés y español utilizadas en las bases de datos mencionadas.

Tabla 1. Aplicación de la ecuación de búsqueda en Scopus (español e inglés)

CONTEXTO	CADENA DE BÚSQUEDA
Telepsicología	(TITLE-ABS-KEY (<i>telepsicología</i>) OR TITLE-ABS-KEY (telemedicina) OR TITLE-ABS-KEY (videoconferencia AND y AND servicios AND psicológicos) AND TITLE-ABS-KEY (tratamiento AND psicológico AND por AND video AND conferencia AND ética AND trastornos AND infraestructura)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015)
<i>Telepsychology</i>	(TITLE-ABS-KEY (telepsychology) OR TITLE-ABS-KEY (online AND psychotherapy) OR TITLE-ABS-KEY (telecare) OR TITLE-ABS-KEY (videoconference) OR TITLE-ABS-KEY (delivered AND psychological AND treatment AND rural telepsychology AND MentalHealth AND ethical AND mental diseases)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "HEAL")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Aplicación de la ecuación de búsqueda en EBSCOhost y Google Académico (español)

CONTEXTO	CADENA DE BÚSQUEDA
Telepsicología	(TITLE-ABS-KEY (<i>telepsicología</i>) OR TITLE-ABS-KEY (telemedicina) OR TITLE-ABS-KEY (videoconferencia AND y AND servicios AND psicológicos) AND TITLE-ABS-KEY (tratamiento AND psicológico AND por AND video AND conferencia AND ética AND trastornos AND infraestructura)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "HEAL"))) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))

Fuente: elaboración propia

Como resultado de la búsqueda antes descrita se recuperan una serie de artículos que son filtrados bajo ciertos criterios de inclusión y exclusión que permitan, no solo conocer las categorías centrales de estudio, sino favorecer la calidad de los artículos revisados. Dichos criterios se relacionan a continuación.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Cada estudio encontrado en las bases de datos se evaluó mediante los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- In_Cr1. Que las publicaciones estén centradas en la **telepsicología**.
- In_Cr2. Que los estudios discutan el uso de la **telepsicología**.
- In_Cr3. Que los estudios señalen el uso de la **telepsicología** en diferentes contextos.
- In_Cr4. Que los estudios aborden la finalidad de la **telepsicología**.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

Documentos que cumplieran al menos uno de los siguientes criterios, fueron excluidos:

- Ex_Cr1. Que los estudios no estén escritos en inglés o en español.
- Ex_Cr2. Que los artículos estén publicados antes de 2014.
- Ex_Cr3: Que los artículos utilizaran como método la revisión sistemática de literatura.

Una vez aplicados dichos criterios, se procede a depurar la base. Este proceso se presenta en la Figura 1: diagrama de flujo denominado Presentación

de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis (PRISMA).

Se obtuvieron 2359 estudios de todas las bases de datos consultadas. Después, eliminando duplicados y artículos no escritos en inglés, quedaron 828 artículos. Luego de una revisión del título y las palabras clave de estos 828 artículos, se obtuvieron 105 artículos relacionados con el estudio. Asimismo, se revisaron los resúmenes de estos artículos quedando 84 artículos. Los 84 artículos restantes se leyeron a fondo y se extrajeron 47 artículos que se consideró podrían proporcionar respuestas a las preguntas de investigación expuestas anteriormente.

EXTRACCIÓN DE DATOS

En este apéndice se describe el procedimiento que fundamentó el desarrollo de la revisión sistemática de la literatura sobre el estado actual de los procesos de **telepsicología**. Es relevante especificar que la revisión se enfocó en el periodo comprendido entre el año 2014 y 2020.

Luego de establecer el periodo de análisis de la literatura, se procedió con la construcción de la ecuación de búsqueda. Esta se formuló de acuerdo con las palabras claves que se derivaron de las preguntas orientadoras. A partir de allí, se establecieron los términos específicos que, en inglés y español, representan los propósitos de la investigación. En las Tablas 3 y 4 se presenta la elección de los términos usados en la formulación de la ecuación de búsqueda.

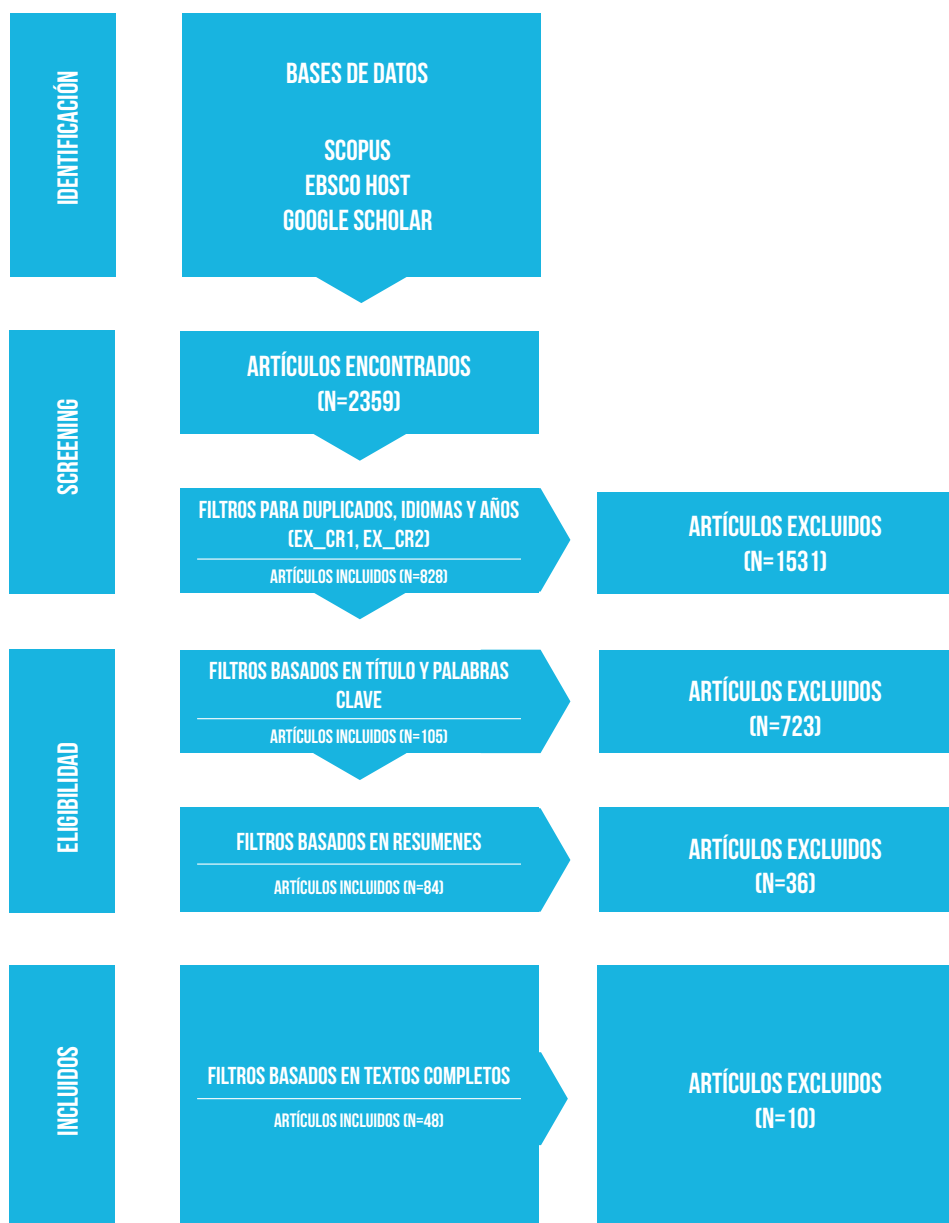


Figura 1. Diagrama de flujo Presentación de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis (PRISMA)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Términos de la ecuación de búsqueda en español

TÉRMINOS INTERSECTADOS (“AND” “OR”) EN ESPAÑOL AL FORMULAR LA ECUACIÓN DE BÚSQUEDA	
TÉRMINOS SOBRE TELEPSICOLOGÍA	TÉRMINOS ASOCIADOS CON ...
<i>Telepsicología</i>	Salud mental
Videoconferencia y servicios psicológicos	Ética
Tratamiento psicológico por videoconferencia	Trastornos
	Infraestructura

| Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Términos de la ecuación de búsqueda en inglés

TÉRMINOS INTERSECTADOS (“AND” “OR”) EN INGLÉS AL FORMULAR LA ECUACIÓN DE BÚSQUEDA	
TÉRMINOS SOBRE TELEPSICOLOGÍA	TÉRMINOS ASOCIADOS CON
Telepsychology	<i>Rural telepsychology</i>
Videoconferencing to Provide Psychological Services	<i>Mental health</i>
Videoconference-Delivered Psychological Treatment	<i>Ethical</i>
Telecare	<i>Mental Diseases</i>

| Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué es la telepsicología y cuáles son los conceptos relacionados?

Resolver la cuestión de lo que se entiende por *telepsicología* constituye el punto de partida para abordar las subsecuentes preguntas

de investigación de este capítulo. El surgimiento de la necesidad por más y variados escenarios de trabajo en el marco de la salud mental abrió la puerta al debate sobre un nuevo constructo que pretende poner de presente la medición tecnológica en el campo de la salud.

En este sentido, y como una forma de impregnar de contexto lo que se concibe actualmente como *telepsicología*, la Organización Mundial de la Salud

(OMS, 2015) define la **eHealth** como el uso de las tecnologías de la información para favorecer el control de la salud de ciertos pacientes, fomentar la investigación, la educación, monitorear enfermedades y supervisar la salud pública. En esta misma línea, la OMS, en su septuagésima primera Asamblea Mundial de la Salud llevada a cabo en el 2018 expuso el concepto de la **mHealth** o **mobile-Health**, para referirse al uso rentable y seguro de las tecnologías de información y comunicación en apoyo de la salud y los campos relacionados con la salud cuyas estrategias van dirigidas a:

1. Aumentar el acceso a los servicios de salud y el intercambio oportuno de datos de salud, particularmente para poblaciones de difícil acceso.
2. Favorecer el acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva para reducir de la mortalidad materna, infantil y neonatal.
3. Garantizar el acceso a la salud sexual y reproductiva enfocada en reducir la mortalidad materna y neonatal.
4. Reducir la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles y comorbilidades de enfermedades no transmisibles.
5. Favorecer la salud sanitaria mundial.
6. Aumentar la seguridad y la calidad de la atención en salud.
7. Garantizar la adherencia y compromiso del paciente, la familia y la comunidad.

De forma concreta, la **E-Health** (**e-salud**, en español) se concentra en el uso de la tecnología de la información a partir de la internet, los juegos digitales, la realidad virtual y la robótica. Por su parte, la **mHealth** o **mobileHealth** (**m-salud**, en español) usa aplicaciones móviles e inalámbricas como

mensajes de texto, aplicaciones, dispositivos portátiles, sensores remotos y redes sociales como **Facebook** y **Twitter** para programas de promoción, prevención, tratamiento y mantenimiento de la salud (González-Peña, Torres y cols, 2017).

Este marco conceptual hecho por la OMS invita a todas las disciplinas de la salud a apropiarse de la tecnología y los medios digitales en sus prácticas con el objetivo de impactar necesidades, poblaciones y sectores que demanden los servicios profesionales en salud. La Psicología, como una disciplina de la salud, está llamada a participar de esta dinámica por medio de la **Telepsicología**, que la APA (2013), define como "[...] La provisión de servicios psicológicos utilizando tecnologías de las telecomunicaciones. Las telecomunicaciones constituyen la preparación, transmisión, comunicación o procesamiento de información por medios eléctricos, electromagnéticos, electromecánicos, electroópticos o electrónicos" (p.792).

En línea con lo expresado por la APA, la **telepsicología** es definida de forma básica como toda actividad que desde la Psicología se apoye en la tecnología para prestar servicios de prevención, promoción y educación a distancia. De allí se desprende el concepto de **teleterapia** que hace referencia a la rama de la **telepsicología** que usan los psicólogos clínicos y de la salud para implementar un tratamiento a distancia. En la **teleterapia** existen tres variantes: a) La terapia a distancia mediada por videoconferencia o teléfono; b) La terapia web que consiste en el uso de programas automatizados o asistidos por un psicólogo con el fin de estimular y c) La terapia virtual, que se apoya en simuladores de ambientes con o sin

terapeuta para guiar el proceso de terapia del consultante (González-Peña y cols., 2017).

Por consiguiente, la prestación de servicios psicológicos puede hacerse a través de herramientas tecnológicas sincrónicas y asincrónicas, que permiten incluir contenido escrito, oral, imágenes, sonidos u otros que favorezcan la conexión con las necesidades de los usuarios que consultan en servicios relacionados con la salud mental (Macías y Valero, 2018).

En síntesis, tanto la *e-salud* como la *m-salud* constituyen los elementos de los que puede disponer la Psicología para realizar procesos propios del quehacer de la disciplina con el propósito de llegar a las personas que requieran de este servicio. En la siguiente pregunta se abordará precisamente la pregunta sobre qué población que suele beneficiarse más y mejor de las posibilidades que brinda la *telepsicología*.

¿Qué población puede beneficiarse de la telepsicología?

La OMS establece que los servicios de *e-salud* y la *m-salud* tienen como público objetivo poblaciones de difícil acceso, personas con enfermedades crónicas no transmisibles y sus comorbilidades, población que demande el servicio de salud sexual y reproductiva, familia y comunidad.

Así las cosas, se ha identificado la utilidad de estas herramientas tecnológicas en cuidadores, tanto para el registro de información de evolución de la enfermedad del paciente (Toribio y cols., 2017) como para aumentar la accesibilidad a tratamientos terapéuticos de cuidadores; quienes

pueden presentar limitaciones asociadas con tiempo para su desplazamiento y falta de apoyo por parte de personal con quien puedan dejar a cargo a la persona que atienden mientras asisten al servicio de psicología (Vázquez y cols., 2018).

Asimismo, dentro de las poblaciones mayormente beneficiadas por intervenciones psicológicas basadas en el uso de las tecnologías se encuentran los adultos mayores con demencia, quienes han mostrado mejorías significativas con tratamientos cognitivos basados en el uso de computadores; en comparación con tratamientos que no usan esta herramienta (García-Casal y cols., 2017).

Respecto al uso de la *telepsicología* en este grupo poblacional, Valentine y cols. (2020) en su estudio *Demographic and Psychiatric Predictors of Engagement in Psychotherapy Services Conducted via Clinical Video Telehealth* encontraron que los veteranos militares son una población que puede beneficiarse de la *telepsicología*. Ello debido a que tienen un alto riesgo de desarrollar problemas de salud mental; por ejemplo, los trastornos del estado de ánimo y una tasa relativamente baja de participación en los servicios de salud mental presencial. Sin embargo, al ofrecerles el servicio de *telepsicología* clínica, se evidenció que la asistencia a estos programas se correlacionó negativamente con la gravedad de la ansiedad; esto quiere decir que a mayor tasa de asistencia a las sesiones, menor gravedad en los síntomas de ansiedad.

En otros grupos poblacionales, se ha demostrado que el uso de las tecnologías facilita la adaptación de los tratamientos a las características del mundo actual de los pacientes, mostrando un

potencial importante en niños y adolescentes; cuyas preocupaciones, relaciones y actividades se definen en buena parte por las tecnologías [Bretón-López y cols., 2017].

De manera especial en adolescentes, Rasing y cols. (2020) reportan que los tratamientos informatizados y combinados; es decir, con sesiones presenciales y virtuales, son un tratamiento atractivo para los adolescentes. Refieren que los tratamientos computarizados parecen ser una solución obvia para varios problemas, debido a su disponibilidad, anonimato y accesibilidad; lo que supone una realidad diferente para los adultos, en quienes el efecto del tratamiento es más bajo y se observa una mayor tasa de deserción.

En coherencia con lo anterior, se encontró que la **telepsicología** permite dar atención y cobertura a estudiantes de educación virtual y a distancia que puedan requerir servicios en salud mental y que no pueden acceder a ellos de manera presencial [Torres y cols., 2019]. De igual modo, se ha identificado que la alfabetización a través de la **e-salud** resulta ser un factor protector en estudiantes universitarios con bajos niveles de percepción sobre el autocontrol en su estado de salud [Vâjâean y Băban, 2015].

Otra característica poblacional, está relacionada con las variables demográficas entre las que están la ubicación geografía, lo cual se ha descrito en el estudio *Rural Status, Suicide Ideation, and Telemental Health. Risk Assessment in a Clinical Sample*, realizado por Tarlow, Johnson y McCord (2018). Se propusieron saber en qué medida el vivir en la ruralidad, junto con otras variables demográficas, predice la ideación suicida en 457

adultos que buscaban servicios de telesalud mental entre el 2010 y el 2017. Al respecto, encontraron que aunque la prevalencia de ideación suicida en pacientes residentes en zonas rurales no era significativamente distinta a la presentada en zona urbana, si hallaron que la depresión era un fuerte predictor para la ideación suicida y que las diferencias culturales son importantes en la medida que informan cómo se experimentan y comunican los síntomas de depresión y otros trastornos. Al detectar los síntomas asociados con la ideación suicida el profesional podría anticiparse e intervenir, información a la que pueden llegar gracias a la telesalud mental.

Finalmente, se ha encontrado que la **Telepsicología** permite la atención de adultos con ansiedad y depresión [Andrews y cols., 2018]; personas con trastornos alimentarios [Melioli y cols., 2015]; niños y adolescentes con diversos trastornos [Jones y cols., 2016]; estudiantes universitarios [Torres y cols., 2019] y personas con sobrepeso [Naslund y cols., 2016; Stapleton y cols., 2019].

Por consiguiente, se ha demostrado que la **telepsicología** muestra ser útil para diversos grupos poblacionales, facilitando el acceso a los servicios de salud mental y fortaleciendo la adherencia a los tratamientos. En este punto vale la pena identificar cuáles son las técnicas que desde la **telepsicología** han mostrado ser efectivas.

¿Cuáles son las técnicas de intervención más usadas en lo trastornos que suelen atenderse desde la telepsicología y cuál es su efectividad?

Por medio de la *telepsicología* se pueden tener ventajas que antes eran inconcebibles. Por ejemplo: que el paciente viva en Berlín, el terapeuta en Lisboa y el supervisor en Budapest; ventajas que son posibles gracias a las tecnologías de comunicación a través de internet, las cuales crean nuevas posibilidades para pacientes, terapeutas y supervisores (Juhos y Mészáros, 2019). Al respecto, autores como Cabre y Mercadal (2016) plantean que la terapia presencial se distancia de la virtual en tanto hay variables que suelen leerse durante la presencialidad sobre las que ya no se podrá trabajar tan fácilmente con la virtualidad. Una de ellas se refiere a la lectura del aspecto físico. A pesar de que la videoconferencia permite conocer algunos aspectos de lo físico, se tendría una menor interacción con aspectos gestuales, se verán disminuidos los silencios y la velocidad para expresarse.

Adicionalmente, se tiene un menor conocimiento sobre otros elementos no verbales, como los olores que pueden indicar la actividad que estaba haciendo el paciente o el control sobre condiciones del aspecto físico sobre las que quisiera centrarse el terapeuta. De igual modo, se resalta que aspectos relacionados con la voz, aunque parecen no alterarse con estos medios, resultan teniendo un sonido más metalizado y el lenguaje puede llegar a ser más sucinto, además del aumento en el tono de voz que se presenta en ocasiones (Cabre y Mercadal, 2016).

Además, sugieren evaluar la necesidad de llevar a cabo la terapia en esta modalidad, ya que puede haber pacientes que la prefieran porque pueden estar encubriendo alguna dificultad de tipo relacional. En todo caso, sugieren que en la medida

de lo posible se combine la presencialidad con la virtualidad; reconociendo que el tener las primeras sesiones presenciales podría ayudar al psicoterapeuta a aumentar la alianza terapéutica y conocer aspectos no verbales que serán más fácil reconocer luego en una sesión en línea (Cabre y Mercadal, 2016).

En esta misma línea, Juhos y Mészáros (2019) afirman que al involucrarse en la práctica psicoanalítica a través de los medios modernos de telecomunicaciones, es importante examinar si se preservan los principios fundamentales del proceso psicoanalítico. Reportan que es importante pensar en la evaluación inicial, en aspectos como la organización del entorno, la forma de trabajar la transferencia y contratransferencia que hacen posible el trabajo psicoanalítico; qué tipos de nuevas formas de resistencia se deben enfrentar y, de hecho, cómo reconocer nuevos fenómenos y manejar problemas inevitables. Señalan que las especificaciones técnicas y dificultades pueden integrarse en el proceso terapéutico, y si hay situaciones nuevas o inusuales sean reconocidos y transformados en objetos analíticos (por ejemplo, una de las partes desaparece de la pantalla sin darse cuenta). Enfatizan en la importancia de una reunión personal para la primera entrevista, lo cual representa una oportunidad para evaluar si el paciente tiene suficiente fuerza del ego y capacidad de apego relacional para participar en terapia remota; así como si una condición regresiva crónica o intento de suicidio ha ocurrido en el historial de vida del paciente, que representa una contraindicación para un control remoto seguro en terapia. Estas preocupaciones forman parte de la evaluación clínica, indicación y consideración ética de la terapia remota desde esta perspectiva.

Frente al uso de esta metodología Basch y cols. (2020) realizaron un meta-análisis con el propósito de observar los resultados de otras investigaciones que han sugerido que las entrevistas mediadas por la tecnología son menos aceptadas por los solicitantes en comparación con las entrevistas cara a cara. Encontraron que las entrevistas mediadas por la tecnología se percibieron como menos justas que las entrevistas de cara a cara. Esta diferencia fue más fuerte para las entrevistas asincrónicas que para las entrevistas de videoconferencia.

Por otra parte, Hadjistavropoulos y cols. (2016) refieren que las intervenciones realizadas desde la terapia cognitivo conductual (TCC) por internet han demostrado que la alianza terapéutica se logra establecer de manera adecuada en pacientes con ansiedad y depresión. Frente a estos trastornos, Duffy y cols. (2019) realizaron un estudio para investigar los posibles impactos del uso de la terapia cognitiva conductual administrada por internet para pacientes que requieren tratamiento de alta intensidad (cara a cara) para la depresión y la ansiedad. Encontraron un mejor funcionamiento desde el inicio hasta la salida del tratamiento, lo cual muestra que la terapia cognitiva conductual administrada por internet es una opción valiosa que reduce los tiempos de espera y mejora la eficiencia clínica. El estudio contribuye a la evidencia establecida sobre tratamientos psicológicos en línea en todo el mundo, no obstante, resaltan la necesidad de ampliar la investigación clínica y de desarrollo de servicios para escalar estos tratamientos adecuadamente. Aunado a esto, la terapia autoguiada de TCC se prefiere a no recibir ningún tipo de tratamiento para el trastorno de depresión y se puede considerar como una opción

para realizar un primer acercamiento para tratar síntomas depresivos (García-Casal y cols., 2017; Karyotaki y cols., 2018).

Como apoyo a esta evidencia, en un estudio realizado en España con 61 cuidadores con riesgo de sufrir depresión, se realizaron cinco multiconferencias de 90 minutos con un enfoque cognitivo conductual. Se hizo en conjunto con una medición del impacto de la intervención antes y después de las sesiones realizadas y un seguimiento después de transcurridos uno y tres meses después de finalizadas las atenciones del programa. Los resultados muestran que se disminuyó significativamente el riesgo de desarrollar depresión evidenciado en la baja de la sintomatología asociada a esta patología hasta el último seguimiento realizado a los 3 meses (Vazquéz y cols., 2018).

En el contexto de las terapias cognitivo-conductuales surgen las *Behavioral Intervention Technologies* (BIT, vinculadas a las *mHealth*) que, haciendo uso de estrategias de evaluación e intervención conductual y psicológica, abordan objetivos conductuales, cognitivos y afectivos para mejorar la salud física y mental de las personas (Burns y Mohr, citados en Schueller, Tomasino y Mohr, 2016). Las BIT se han usado para implementar estrategias que incluyen autovaloraciones, psicoeducación, fijación de objetivos, desarrollo de habilidades y técnicas de retroalimentación a través del uso de tecnología que incluyen: teléfonos y videoconferencias, intervenciones a través de la web, uso de dispositivos móviles, sensores para la monitorización de pacientes, medios de comunicación social, realidad virtual y juegos para educar en salud (Mohr y cols., citados en Sierra y cols., 2016, p.48).

La evidencia obtenida sobre las Tecnologías de Intervención Comportamental o BITs han demostrado progresos en tratamientos de adultos, niños y adolescentes. En adultos existe evidencia de su eficacia en el tratamiento de ansiedad y depresión (Andrews y cols., 2018) y trastornos alimentarios (Melioli y cols., 2015). En niños y adolescentes cuentan con evidencia para diversos trastornos

(Jones y cols., 2016); por ejemplo, en el tratamiento de ansiedad (Jones y cols., 2016) y depresión (Ebert y cols., 2015).

De la misma forma, respecto a las BIT se identifican algunos usos aplicados al trastorno bipolar, cuyo objetivo es apoyar los procesos terapéuticos de distintas formas como se describe en la Tabla 5.

Tabla 5. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) enfocadas a la salud

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	FINALIDAD	CARACTERÍSTICAS	DURACIÓN
Programa PRISM (<i>Personalized Real-Time Intervention for Stabilizing Mood</i>)	Identificar sintomatología inicial para depresión y ansiedad a través de la psicoeducación breve.	Almacena información de los síntomas típicos de la depresión y la ansiedad y algunas estrategias de afrontamiento a modo de línea base que le permite al paciente prever una recaída.	Dos sesiones
Programa FIMM (<i>Facilitated Integrated Mood Management</i>)	Observar fluctuaciones y personalizar cambios de tratamiento o variaciones en el estilo de vida.	Programa de monitorización de síntomas depresivos, ansioso y de patrones de sueño basado en mensajes de móviles o correos electrónicos.	Cinco sesiones
Proyecto MONARC (<i>MONitoring, treAtment and pRediCtion of bipolar disorder episodes</i>)	Facilitar la identificación de signos tempranos de recaída y un <i>feedback</i> interactivo de intervención en la que se monitorean aspectos subjetivos (humor, irritabilidad, sueño) y objetivos (minutos de conversación por 24 horas en el móvil o mensajes de texto), actividad social (número de salidas o llamadas) o actividad física mediante un GPS o acelerómetro, junto con la adherencia al tratamiento.	Aplicación móvil que permite introducir y recopilar datos de autoevaluación diariamente mediante una alarma. Consta de una plataforma web personalizada de acceso para pacientes, médicos y familias, que ofrece información gráfica y facilita la atención inmediata al paciente.	Permanente

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	FINALIDAD	CARACTERÍSTICAS	DURACIÓN
Programa IABD (<i>Improving Adherence in Bipolar Disorder</i>)	Mejorar la adherencia, tanto al tratamiento farmacológico como psicoterapéutico.	Aplicativo que emite avisos diarios sobre citas, tratamiento e información sobre estado de ánimo, ansiedad, necesidad de tomar tratamiento o preocupación sobre efectos secundarios y reenvía dicha información, obteniendo un feedback de ser necesario.	Permanente
Programa DERROTA (<i>Beating Bipolar</i>)	Generar conciencia de enfermedad, adherencia al tratamiento, detección temprana de crisis o estilo de vida organizado y sano.	Programa de psicoeducación en línea.	Permanente
Sistema <i>ChronoRecord</i>	Registrar el humor, medicación y sueño desde el domicilio del paciente.	Software instalado en un ordenador.	Permanente
App <i>eMoods Bipolar MoodTracker2</i>	Monitorear de forma electrónica horas de sueño, nivel de ansiedad o la toma de medicación diaria.	Sistema de autovaloración del estado mental que comparte información con el paciente, cuidador o el terapeuta.	Permanente con informe mensual

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	FINALIDAD	CARACTERÍSTICAS	DURACIÓN
App <i>OPTIMISMO3</i> y <i>TrueColors4</i>	Monitorear puntuaciones diarias del estado anímico a partir del humor, actividades y calidad de sueño.	Apps de autovaloración por parte del paciente.	Permanente
SMS	Monitorear e identificar síntomas tempranos de recaída.	Mensajes de texto con preguntas para monitorear cambios en el humor.	Semanal

Fuente: elaboración propia basada en Sierra y cols. (2016, pp. 49-50)

De igual modo, se evidenció que intervenciones cognitivas basadas en el uso de computadores generaron cambios moderados a nivel cognitivo en pacientes con demencia, ansiedad y, en menor medida, en pacientes con depresión (García-Casal y cols., 2017). Asimismo, las terapias cognitivo-conductuales realizadas vía internet y de exposición mediante realidad virtual han demostrado una reducción significativa en síntomas de pacientes con fobia social trasladando estos resultados a condiciones de la vida real (Kampmann, Emmelkamp y Morina, 2016). Sin embargo, para la fobia social no se encontraron diferencias significativas en comparación con la exposición en vivo (Morina y cols., 2015).

Con relación a los trastornos crónicos, por ejemplo, el Trastorno de Estrés Postraumático (TEP), Escudero y cols. (2017) realizaron un estudio de caso donde se pretendía mostrar la eficacia del

tratamiento psicológico por videoconferencia de una víctima de terrorismo con trastorno por estrés postraumático en comorbilidad con trastorno depresivo mayor, trastorno obsesivo-compulsivo y un trastorno por fobia social. Se encontró que los beneficios terapéuticos obtenidos en este caso sugieren que la TCC-TC: a) También es útil en la práctica clínica con pacientes que sufren trastornos muy crónicos y con una alta comorbilidad psicológica y b) Se puede aplicar por videoconferencia con resultados muy positivos, incluso en un caso tan crónico y grave; aunque dicha cronicidad y gravedad parecen requerir un aumento del número de sesiones habituales (Escudero y cols., 2017, p.25). En este estudio se encontró además que el número de sesiones fue mayor con respecto a otros estudios, pero que la media de sesiones requerida era de 16.

Otras herramientas de las que se hace uso en la *telepsicología*, como las redes sociales, han demostrado tener impacto en la promoción de conductas saludables; puntualmente uno de los estudios encontró un efecto positivo en pacientes con obesidad (Naslund y cols., 2016). Frente a esto, Stapleton y cols. (2019) describieron un programa en línea para mejorar la calidad de vida de personas con sobrepeso, encontrando que tuvo un adecuado impacto. Dicho impacto muestra puntuaciones significativamente reducidas para los antojos de alimentos (-28.2%), la depresión (-12.3%), la ansiedad (-23.3%) y los síntomas somáticos (-10.6%) en comparación con la línea de base y por un periodo de dos años de seguimiento.

Esas otras tecnologías móviles han permitido, por ejemplo, identificar recaídas en esquizofrenia a través del registro en el celular de comportamientos sociales y patrones de movilidad de los pacientes (Barnett y cols., 2018). Igualmente, se encontró que el uso una red social privada como herramienta demostró ser útil para que los cuidadores registraran el avance del progreso de la enfermedad de los pacientes (Toribio y cols., 2017). Otro uso de las aplicaciones móviles se evidencia en el estudio realizado por Kuhns y cols. (2020) quienes realizaron un estudio denominado *A randomized controlled efficacy trial of an mHealth HIV prevention intervention for sexual minority young men*, con el objetivo de crear un programa de salud mental para prevenir el riesgo de contagio del virus de inmunodeficiencia adquirida por medio de una aplicación móvil para uso de los hombres jóvenes en los Estados Unidos.

En el contexto de las *telepsicología* y gracias a las herramientas que provee la e-Salud y la m-Salud

se han desarrollado programas específicos de intervención. El *Grip self-help* desarrollada por Rosmalen y cols. (2020) es ejemplo de ello. Su objetivo es proveer una intervención temprana en línea para tratar a personas con Trastornos de Síntomas Somáticos. En este programa, los pacientes completan un conjunto de cuestionarios en línea que exploran cogniciones, emociones, comportamientos y factores sociales asociados con los síntomas. Con esta información, se genera un perfil personal que identifica los factores que pueden mantener este trastorno en el consultante. Como siguiente paso, a los pacientes se les ofrecen ejercicios en línea que se adaptan a estos factores. La orientación es ofrecida por un profesional de atención primaria. El *self-help* es la primera intervención para pacientes con síntomas somáticos que combina los conceptos de salud electrónica, autoayuda y medicina personalizada. Guiados por un profesional de atención primaria, a los pacientes se les ofrece un tratamiento fácilmente accesible, pero altamente personalizado.

A modo de conclusión de este apartado, se puede resaltar que las técnicas de intervención más usadas para tratar los trastornos psicológicos que suelen atenderse desde la *telepsicología* son las técnicas cognitivo-conductuales. En coherencia, se han desarrollado herramientas que propenden por el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. No obstante, algunos autores resaltan la importancia de la presencialidad en algunos procesos de intervención psicológica, sobre todo en la primera fase del proceso.

Bajo este panorama, surge entonces la necesidad de conocer las características que se supone tiene

la infraestructura sobre los cuales operan los procesos de **telepsicología**.

¿Qué características tiene la infraestructura utilizada en telepsicología?

Se ha identificado en los procesos de **telepsicología** el uso de diversas estrategias tecnológicas de la información y la comunicación. Dichas estrategias se apoyan en herramientas como el computador, el teléfono, los relojes inteligentes y las tabletas electrónicas. A través de estas, los profesionales de la psicología realizan procesos de promoción y prevención de la salud mental, evaluación, intervención y seguimiento.

Al respecto, los investigadores del estudio *The Use of Telehealth within Behavioral Health Settings. Utilization, Opportunities and Challenges* realizaron una encuesta a 329 centros comunitarios de salud mental en 50 estados de los Estados Unidos. Dicha encuesta estaba orientada a conocer la forma en la que se realizan los procesos de telesalud. Hallaron que casi la mitad de los encuestados (n = 153,47%) usa telesalud específicamente para servicios de salud del comportamiento. Entre los diferentes tipos de telesalud que utilizan estos proveedores, la videoconferencia directa fue el servicio de telesalud más utilizado (40%), seguido por el teléfono (11%), salud móvil (8%) y el correo electrónico (6%). Por su parte, los menos usados fueron los dispositivos de monitoreo de pacientes (1,5%) y aquellos para almacenar y reenviar información (1%) (Shannon-Mace, Boccanelli y Dormond, 2018).

Por tanto, existen diferentes formas de asesoramiento: electrónico, telefónico, a través del chat,

intercambio de correos electrónicos, en video, en línea (por ejemplo, a través de Skype). La principal ventaja de este proceso es que los clientes, que hasta ahora dudaban en buscar los servicios de un psicólogo, que eran tímidos o tenían dificultades para buscar ayuda profesional abiertamente, pueden encontrar la consulta en línea como un comienzo amigable (Kotsopoulou y cols., 2015).

En esta línea, Soto-Pérez y Franco-Martín (2018) reportan que la Psicología ha hecho uso de varios tipos de tecnología para la intervención; dentro de las que se encuentran las tecnologías móviles, las cuales se adhieren a la vestimenta o sus complementos para facilitar el seguimiento y apoyo de ciertas conductas en la vida cotidiana del paciente. Este tipo de estrategias apoya procesos relacionados con la evaluación, el tratamiento, el monitoreo y la adherencia, así como el análisis de datos masivos.

Adicionalmente, las tecnologías en la nube y/o asincrónicas, como las páginas webs y videojuegos (que mantienen la utilidad de las tecnologías móviles) han servido de apoyo para brindar información y en procesos de psicoeducación. Referente a las redes sociales, se describen como otra tecnología usada por la Psicología, que también aporta en procesos de psicoeducación y en el análisis de datos masivos. Otras herramientas tecnológicas como el ordenador y la realidad virtual han sido usadas en escenarios de evaluación y tratamiento. De esta forma, las tecnologías actuales apuntan al desarrollo de plataformas que permitan integrar las herramientas tecnológicas con diferentes procesos dentro de la atención psicológica (Soto-Pérez y Franco-Martín, 2018).

Por su parte, las universidades que prestan servicios de consejería académica disponen en sus páginas web de información relacionada con material de autoayuda, datos de contacto, tipos de actividades ofertadas y procesos a seguir para solicitar la atención psicológica. Se considera fundamental que para el manejo de esta modalidad los profesionales se encuentren capacitados en el uso de las plataformas y las herramientas tecnológicas, al igual que el manejo de la confidencialidad de la información dando a conocer las limitaciones alcances del servicio (Torres y cols., 2019).

En esta misma línea, el uso combinado de herramientas sincrónicas y asincrónicas resulta de gran utilidad en procesos de psicoterapia virtual atendidos por estudiantes practicantes de psicología bajo supervisión. El uso de los datos obtenidos producto del procesos de psicoterapia virtual, resultan de gran utilidad para el análisis de casos con fines académicos (De la Rosa-Gómez y cols., 2017).

Bajo los hallazgos hasta acá reportados sobre el uso de herramientas tecnológicas en el marco de la atención psicológica, conviene revisar las características que hacen posible el uso de la tecnología en procesos de salud mental. En este sentido, Dharminder, Mishra y Li (2020) afirman que los procesos de *teleatención* que se utilizan para llegar a los pacientes en casa obligan al uso de la red pública de servicios de transmisión de datos, lo que hace la información vulnerable a posibles ataques cibernéticos. Por lo tanto, se proponen varios esquemas de autenticación y acuerdos de clave para garantizar la comunicación segura y autorizada de los pacientes a través de

una red pública determinada. Estos esquemas de autenticación están relacionados con: sistemas de protección de identidad y de contraseñas, tarjeta de acceso inteligente con protección de sistemas biométricos, ingreso al sistema con un acuerdo de clave para los usuarios de manera aleatoria y nueva para cada sesión.

Otro aspecto relevante de los sistemas utilizados en *teleatención*, tiene que ver con los sistemas operativos intuitivos, es decir, con características que permitan un fácil acceso y práctico resultando amigable con el consultante. En este sentido, Saeed, Manzoor y Khosravi (2020) han investigado la usabilidad en sistemas de monitoreo de teleasistencia por parte de los usuarios de este servicio. Consideran que la usabilidad es un factor importante en la aceptación de los sistemas de monitoreo de teleasistencia por parte de personas que enfrentan desafíos en el uso de dichos sistemas y que poseen un conocimiento limitado de su uso. Por lo tanto, se propusieron explorar los problemas de usabilidad relevantes e identificar posibles soluciones para mejorar la usabilidad de los sistemas de monitoreo de teleasistencia. Allí identificaron que existen varios problemas de usabilidad dentro de los que se incluyen la complejidad de la interfaz, dificultad para leer el texto y provisión insuficiente de instrucciones. Por tanto, proponen que frente a estos aspectos se realicen propuestas que mejoren la usabilidad del sistema, en donde se incluya el desarrollo de las habilidades técnicas de los usuarios, explicaciones de las técnicas de evaluación de usabilidad para los sistemas de monitoreo de teleasistencia e involucrar a los usuarios apropiados durante el desarrollo de los sistemas de monitoreo de teleasistencia.

Estos aspectos resultan claves a la hora de realizar procesos de intervención exitosas, por lo que el sistema que se use para la teleasistencia deberá ser de fácil acceso para que los usuarios tengan independencia a la hora de iniciar un proceso en este campo.

En síntesis, las herramientas que se suelen usar en los procesos de **telepsicología** son numerosas, sin embargo, es importante tener en cuenta aspectos relacionados con la seguridad de la red y los accesos seguros e independientes para evitar situaciones que puedan poner en peligro los datos que se generan del proceso.

¿Qué aspectos éticos se debe tener en cuenta en la telepsicología?

En el marco de la **telepsicología** hacerse la pregunta por lo ético resulta no solo pertinente sino necesario, toda vez que los procesos relacionados con la salud mental y física deben garantizar el bienestar del consultante. Y en este sentido, uno de los principios éticos fundantes del quehacer es la formación idónea con la que debe contar el profesional de la Psicología. Contar con capacitación que garantice las competencias relacionadas con la tecnología y competencias clínicas, así como terapias específicas para el entorno en línea. En particular, el terapeuta requeriría conocimientos en ética, enfoques y directrices; así como requisitos legales y políticas específicas del lugar donde se ofrece el servicio y donde el cliente toma el servicio, así como tener en cuenta los aspectos culturales del consultante (Johnson, 2014). Lo anterior, porque contar con habilidades terapéuticas propias del contacto cara a cara con la persona no

garantiza que se cuenta con habilidades terapéuticas en línea.

Sobre la formación profesional en **telepsicología**, Harris y Birnbaum (2015) afirman que, en la actualidad, los estándares formativos no están bien definidos, y existen pocos programas de capacitación o educación en psicoterapia en línea: pues este contenido no está incluido en la mayoría de los planes de estudio tradicionales de Psicología.

En el contexto de la formación idónea, se reconoce que la telemedicina no es el enfoque preferido cuando la tecnología no permite cumplir con los estándares clínicos establecidos; por ejemplo, la valoración y atención de niños con Trastorno de Espectro Autista. Lo anterior debido a que la práctica de la salud es inherentemente una actividad moral, fundada en un "pacto de confianza" entre el paciente y el profesional de la salud.

En cualquier modelo de atención, los pacientes y sus sustitutos necesitan poder confiar en que los profesionales de salud pondrán el bienestar del paciente por encima de otros intereses (fidelidad), brindar atención competente, proporcionar la información que los pacientes y sus sustitutos necesitan para tomar decisiones bien consideradas sobre la atención (transparencia), respetar la privacidad y confidencialidad del paciente y tomar medidas para garantizar la continuidad de la atención. Lo anterior, invita a reconocer que la tarea del profesional es comprender cómo estas responsabilidades fundamentales pueden desempeñarse de manera diferente en el contexto de la **telesalud** y la telemedicina que en las interacciones entre el paciente y el profesional de la salud en persona (Chaet y cols., 2017).

Existen una serie de preocupaciones sobre la privacidad, la confidencialidad y la seguridad en la psicoterapia en línea, que se relaciona con el uso de sitios web no seguros disponible comercialmente; por lo que la seguridad de los datos puede verse comprometida con posibles violaciones de la confidencialidad que podrían extenderse más allá del control del terapeuta (Palomares y Miller, 2018).

A nivel internacional, por ejemplo, los psicólogos en los Estados Unidos deben ser conscientes de los riesgos de seguridad y privacidad al proporcionar terapia en línea, tanto por correo electrónico como por video. Estos profesionales se rigen por la Ley de Responsabilidad y Portabilidad del Seguro de Salud (HIPAA) y, en muchos casos, leyes de privacidad estatales aún más estrictas. Los proveedores de video deben cumplir con los estándares de la HIPAA. Sus sistemas de servicios permiten iniciar una videollamada en un teléfono inteligente, transferirla a una computadora portátil y luego a una computadora de escritorio, todo sin perder la llamada. Sin embargo, los programas gratuitos de chat de voz y video de computadora como *Skype* y *GoogleTalk*, aunque son utilizados por algunos profesionales, aún no se han identificado como compatibles con HIPAA (Kotsopoulou y cols., 2015).

Además de considerar las herramientas y los aspectos de seguridad, es importante categorizar el uso de tecnologías con el nivel o el alcance de intervención a realizar. Considerando los planteamientos de França (2016) existen tres niveles a tener en cuenta en la praxis psicológica basada en el uso de las tecnologías. En el nivel básico se describen aquellas actividades psicológicas

informativas; en el nivel medio se describen aquellas desde las que se realizan intervenciones de carácter preventivo; mientras que en la última se encuentran intervenciones de tipo diagnóstico y terapéutico con un mayor alcance que la previa. Se sugiere que los servicios psicológicos expongan la información académica y experticia con la que cuenta el terapeuta que brindará la atención; los alcances del formato tecnológico que se usará asegurando que el usuario conozca su funcionamiento y el resguardo de los datos que allí se manejen. Asimismo, se sugiere aclarar el tipo de servicio psicológico que se brindará incluya elementos relacionados con el consentimiento y la confidencialidad. Por último, se menciona la importancia de tener otros medios alternos para la atención en caso de que haya fallas en la herramienta tecnológica usada (França, 2016).

Otro de los aspectos éticos de la práctica en la *telepsicología* tiene que ver con la flexibilidad espacio temporal para realizar videoconferencias que permiten que el psicólogo y el cliente negocien las ubicaciones apropiadas para cada sesión. Frente a lo anterior, Luxton y cols. (citados en Gamble y cols., 2015) destacan que existe la posibilidad de que miembros de la familia o compañeros de trabajo estén presentes durante la sesión, lo que compromete gravemente la confidencialidad. De la misma forma, y teniendo en cuenta que el enfoque limitado de la mayoría de las lentes de video, es posible que el psicólogo no conozca la ubicación del cliente o si hay otras personas presentes. Por lo general, un psicólogo discutiría con el cliente y cualquier tercero los problemas relacionados con la confidencialidad y las protecciones que pondrían en práctica. Esto puede no ser posible si el cliente está en un lugar

público mientras usa la tecnología de video como parte de la *telepsicología*.

De cara a la percepción de los usuarios frente a los aspectos éticos, Stoll, Müller y Trachsel (2020) realizaron el estudio *Ethical Issues in Online Psychotherapy: A Narrative Review*, el cual tuvo como objetivo identificar, por medio de una revisión narrativa, los principales argumentos éticos a favor y en contra de las diferentes formas de psicoterapia en línea. Como resultado, encontraron 24 argumentos éticos a favor y 32 en contra. Los principales argumentos éticos a favor fueron: mayor acceso a la psicoterapia y disponibilidad y flexibilidad del servicio; beneficios terapéuticos y comunicación mejorada; ventajas relacionadas con características específicas del cliente (por ejemplo, ubicación remota); conveniencia, satisfacción, aceptación y mayor demanda; y ventajas económicas. Los cinco principales argumentos éticos en contra fueron: cuestiones de privacidad, confidencialidad y seguridad; competencia del terapeuta y necesidad de capacitación especial; problemas de comunicación específicos de la tecnología; brechas de investigación; y problemas de emergencia. En este sentido, los investigadores concluyen que estos hallazgos pueden ser de ayuda para los profesionales a la hora de decidir si participar en psicoterapia en línea e informar a los pacientes sobre los riesgos y beneficios; también mejorar las pautas éticas y estimular una discusión ética adicional.

En síntesis, facilitar el acceso a los servicios de salud a través del uso de plataformas en línea procura por los principios éticos de igualdad, justicia y equidad. No obstante, también implica una serie de dilemas frente al manejo del consentimiento

informado, la privacidad, la confidencialidad, el resguardo y la conservación de la información (Colombero, 2019).

¿En qué países se ha implementado telepsicología y cuáles son los avances en Colombia?

La teleatención ha tenido una acogida importante en varios países debido a los avances tecnológicos logrados y las facilidades que supone realizar intervenciones psicológicas mediadas por herramientas virtuales. Algunos estudios realizados en países anglosajones y europeos demuestran su utilidad y los avances realizados en la disciplina de la Psicología.

Por su parte, Estados Unidos y Canadá se han proclamado pioneros en el uso e implementación de la *telepsicología* publicando las primeras guías para su práctica legal, deontológica, tecnológica y de demanda (González-Peña y cols., 2017). Mientras que, en noviembre de 2017, el gobierno australiano aprobó el reembolso de consultas psicológicas realizadas por videoconferencia bajo la iniciativa *Better Access*, para mitigar el acceso desigual de los servicios de salud mental en todas las regiones de Australia. Reportan que luego de esto, en el período de un año posterior a la inclusión de las consultas de videoconferencia Australia financió aproximadamente 5,7 millones de consultas presenciales y 4141 consultas realizadas por videoconferencia (Wilson y cols., 2020).

De igual modo, en el estudio realizado por Wilson y cols. (2020) titulado *Use of Reimbursed Psychology Videoconference Services in Australia After Their Introduction: An Investigation Using*

Administrative Data. se evidencia que las consultas por videoconferencia representaron el 0.07% del total de las consultas realizadas en el período de un año mostrando una trayectoria incrementada. Sin embargo, se concluye que las consultas realizadas por videoconferencia siguen representando un pequeño porcentaje en comparación con las consultas presenciales de salud mental proporcionadas por profesionales de la salud aliados al programa.

Por otra parte, se ha encontrado que los servicios de consejería psicológica virtual tienen un considerable uso en contextos universitarios para aumentar la accesibilidad y beneficiar a la comunidad universitaria de los servicios de salud mental. De igual modo, se identifica el interés por incluir esta modalidad de servicio en el proceso de formación de estudiantes de Psicología. En la prestación de estos servicios se destacan algunas instituciones universitarias de Inglaterra, Canadá y América del Norte, como lo son: la Universidad de Cambridge, la Universidad de Oxford, la Universidad de Nottingham y la Universidad de Sussex, de instituciones canadienses como el Douglas College, el Sheridan College o el Confederation College y en Estados Unidos, la Universidad de Iowa, la Universidad Estatal de Worcester y la Universidad de Memphis (Torres y cols., 2019).

En concordancia con lo anterior, el estudio realizado por Torres y cols. (2019) caracteriza los servicios de psicología ofrecidos por las instituciones de educación superior en el contexto colombiano encontrando que se continúa consolidando la normatividad que regula la teleatención en salud, al igual que delimitando los procesos, los recursos

físicos y humanos necesarios para su implementación. Así se identifica la necesidad de aumentar los espacios para capacitar a los profesionales en el uso de plataformas tecnológicas para asegurar que se brinde un servicio de calidad a los consultantes. De este mismo modo, se define la relevancia de incluir en la formación curricular de la Psicología contenidos orientados al diseño de evaluación e intervención virtual, así como el desarrollo de habilidades clínicas especializadas en la atención en línea (Torres y Parra, 2019).

Se concluye que la **telepsicología** en diferentes países ha logrado posicionarse para aumentar la accesibilidad a los servicios de salud mental a las comunidades y propiciar espacios de formación profesional que amplíen los métodos de intervención psicológica desde una perspectiva que se apoye de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, se sigue planteando dentro de los retos mejorar la articulación de los protocolos de trabajo con la reglamentación de la disciplina psicológica y del país.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este apartado pretende brindar las principales conclusiones que se encontraron en la revisión de literatura realizada para abordar elementos de la **telepsicología** relacionados con la conceptualización, la población beneficiaria de este servicio, las técnicas de intervención más utilizadas y su efectividad, las características de la infraestructura, los aspectos éticos, los lugares de implementación de la **telepsicología** y sus retos en Colombia.

Para iniciar, se puede concluir que la **telepsicología** se enmarca en los términos propuestos por la OMS (2015, 2018) de **eSalud y mSalud**, que apuntan

a aquellas acciones que buscan atender y disminuir problemáticas de salud, al igual que promover conductas saludables y monitorizar el curso de las enfermedades y la adherencia a los tratamientos; logrando apoyar no solamente al paciente, sino a la familia y a los cuidadores.

Adicionalmente, es preciso comprender que la **telepsicología** implica dentro de sus procesos de atención, el desarrollo de intervenciones que buscan la modificación y promoción de la salud y por esto se apropia del término **teleterapia**; en la que se incluyen diferentes tipos de tecnologías que pueden o no incluir la guía del terapeuta, de acuerdo con el tipo de tecnologías a usar dentro de ellas (González-Peña y cols., 2017). La más tradicional es la videoconferencia, pero existen otras más especializadas como los programas asistidos o simuladores; que permiten diversificar y trasladarse entre la atención sincrónica y asincrónica (Macías y Valero, 2018; Shannon-Mace, Boccaneli y Dormond, 2018).

De esta manera, la **telepsicología** ofrece una amplia gama de herramientas que aumentan los métodos de intervención y extienden las oportunidades de acceso a diferentes sectores poblacionales. Una de las características que distancia a la **telepsicología** de la atención presencial, es la capacidad que tiene la primera de incrementar el acceso a los servicios de salud mental en poblaciones que se encuentran en lugares remotos, estas pueden incluir estudiantes de modalidad virtual,

Del mismo modo, se reporta que la **telepsicología** ha posibilitado el tratamiento de veteranos militares y pacientes adultos mayores con deterioro cognitivo (García-Casal y cols., 2017; Valentine y

cols. 2020;], al igual que ha logrado brindar atención oportuna para sus cuidadores quienes pueden presentar limitaciones para el desplazamiento a una consulta presencial (Toribio y cols., 2017; Vázquez y cols., 2018).

También se reconocen como beneficiarios de la **telepsicología** poblaciones juveniles e infantiles, quienes se adaptan rápidamente al manejo de las tecnologías aumentando y facilitando su uso (Bretón-López y cols., 2017). De esta manera, la **telepsicología** ha favorecido a el tratamiento de estudiantes universitarios (Torres y cols., 2019) y poblaciones rurales (Johnson y McCord, 2018). De este modo, se ha identificado que desde esta modalidad se asiste a población diversa y se logra abordar problemáticas distintas como la ansiedad y la depresión (Andrews y cols., 2018), los trastornos alimentarios (Melioli y cols., 2015; Naslund y cols., 2016; Stapleton y cols., 2019;) y prevención de conductas de riesgo asociadas al VIH (Kuhns y cols., 2020).

En concordancia con lo anterior, la **telepsicología** ha demostrado tener efectividad en procesos de psicoeducación, monitoreo para la adherencia al tratamiento farmacológico y psicoterapéutico, seguimiento de los patrones del sueño y los estados de ánimo que permitirían identificar recaídas (Sierra y cols., 2016). De esta manera, se registra que las técnicas de intervención más usadas en la **telepsicología** pertenecen al enfoque conductual, en el que se destacan las terapias cognitivo-conductuales basadas en herramientas tecnológicas; evidenciando su efectividad en trastornos ansiosos, fobia social y depresión (Duffy y cols., 2019, Kampmann y cols., 2016; Hadjistavropoulos y cols., 2016).

Al igual que en el tratamiento para el trastorno por estrés postraumático (Escudero y cols., 2017), la obesidad y el sobrepeso (Naslund y cols., 2016; Stapleton y cols., 2019), la esquizofrenia (Barnett y cols., 2018) y los trastornos de somatización (Rosmalen y cols., 2020). Por su parte, la realidad virtual ha demostrado ser útil en el manejo de trastornos de ansiedad como la fobia social (Kampmann, Emmelkamp y Morina, 2016; Morina y cols., 2015).

Al definir las limitaciones desde las intervenciones en línea se ha encontrado menor efectividad desde las TCC para la depresión en comparación con los trastornos ansiosos; sin embargo, se resalta que es mejor recibir tratamiento con TCC vía internet a no recibirlo de manera presencial ni virtual para disminuir la sintomatología depresiva (García-Casal y cols., 2017; Karyotaki y cols., 2018). Por otra parte, el enfoque psicodinámico sugiere que la modalidad virtual para la prestación de servicios en salud mental resulta en un reto para la comprensión de la problemática, el avance y la alianza terapéutica; puesto que se puede ver limitada la lectura de aspectos gestuales-corporales que encubrirían el estado y la evolución real del paciente dificultando la evaluación poniendo en consideración aspectos éticos de la intervención (Cabre y Mercadal, 2016; Juhos y Mészáros, 2019).

En cuanto a la infraestructura usada para la implementación de la *telepsicología*, se incluye el uso de videoconferencia, teléfono, correo electrónico (Shannon-Mace, Boccaneli y Dormond, 2018), páginas web, redes sociales (Soto-Pérez y Franco-Martín, 2018) desde las que se pueden realizar intervenciones sincrónicas o implementar tecnología de intervención comportamental (BIT,

por sus siglas en inglés) que permiten realizar intervenciones asincrónicas con el paciente (Mohr y cols., citados en Sierra y cols., 2016).

Es fundamental considerar que la infraestructura utilizada para la *telepsicología* presenta retos a nivel de utilización para los usuarios y los profesionales que se considera debe ser tenido en cuenta en el momento de ofrecer los servicios (Saeed, Manzoor y Khosravi, 2020). De igual modo, se comienzan a considerar aspectos relacionados con el uso de redes públicas para conectar los servicios que aumentan los riesgos frente a la confidencialidad y el manejo de la información; por lo que se sugiere considerar la implementación de sistemas biométricos u otros sistemas que ayuden a resguardar la identidad y las contraseñas (Dharminder, Mishra y Li, 2020).

Es así que comienzan a surgir los desafíos a nivel ético a considerar en la *telepsicología*, comenzando por el principio de competencia que, no apunta solamente a la especialidad de los campos y los enfoques desde los que sea hace una lectura de lo psicológico, sino que también se comienzan a considerar las capacidades, las habilidades y los conocimientos en el manejo de las TIC para poder realizar intervenciones en la modalidad virtual (Harris y Birnbaum, 2015).

Igualmente, es esencial reconocer aquellos aspectos éticos orientados a informar al paciente sobre los riesgos y beneficios de la *telepsicología* velando por el principio de transparencia (Chaet y cols., 2017); reconociendo que el uso de plataformas comerciales puede comprometer aspectos relacionados con la privacidad y la confidencialidad (Palomares y Miller, 2018). Países como Estados

Unidos buscan mitigar los riesgos de la privacidad de las atenciones en salud, a través de lineamientos obligatorios, como el acogimiento de la Ley de Responsabilidad y Portabilidad del Seguro de Salud (HIPAA) [Kotsopoulou y cols., 2015]. Y de esta manera, informar sobre la experticia del terapeuta, los alcances de la herramienta tecnológica usada, el resguardo de la información, el consentimiento y la confidencialidad serán aspectos que se deben garantizar en la teleatención [França, 2016].

En ese sentido, los resultados de estudios que evalúan el uso de las consultas presenciales y por videoconferencia podrían guiar la investigación futura para evaluar los resultados clínicos de la atención realizada a los pacientes en intervención presencial y por videoconferencia; sentando las bases para el trabajo futuro que podría examinar la efectividad del esquema para reducir la inequidad e investigar los beneficios económicos de la ampliación de la iniciativa para la comunidad y los entes gubernamentales [Wilson y cols., 2020].

Es entonces que se identifica como uno de los principales beneficios de la *telepsicología* el facilitar el acceso a los servicios de salud mental a través de múltiples herramientas tecnológicas como se evidenció previamente. Esto permite comprender una de las razones por las que esta modalidad de servicio se ha extendido a nivel global llegando a destacar en países como Canadá y Estados Unidos [González-Peña y cols., 2017], en donde se han logrado establecer guías para la práctica legal de la *telepsicología*. Aspecto sobre el que se espera que la *telepsicología* en Colombia pueda continuar fortaleciéndose para articular los procesos de atención con regulaciones y lineamientos propios de la disciplina [Torres y cols.,

2019; Torres y Parra, 2019], para delimitar las garantías de calidad bajo las cuales se debe ofertar el servicio de *telepsicología* y orientar la formación de profesionales de la psicología para la teleatención como se viene desarrollando en países como México [De la Rosa-Gómez y cols., 2017].

Finalmente, se comprenden los retos y las perspectivas desde las que se comprende la *telepsicología* como un servicio que presenta oportunidades en el acceso, la cobertura de población diversa, el aumento en la disponibilidad de especialistas, la disponibilidad de intervenciones efectivas para el tratamiento de patologías mentales comunes desde la virtualidad. Por otra parte, supone unas oportunidades de mejora en la capacitación de los profesionales de Psicología en la prestación del servicio, uso de plataformas e infraestructura que resguarde la privacidad y la confidencialidad; al igual que en el robustecimiento y unificación en la legislación que la concibe en el contexto colombiano.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychologist*, *68*(9), 791-800. Recuperado de doi:10.1037/a0035001

Andrews, G., Basu, A., Cuijpers, P., Craske, M. G., McEvoy, P., English, C. L. y Newby, J. M. (2018). Computer therapy for the anxiety and depression disorders is effective, acceptable and practical health care: an updated meta-analysis. *Journal of anxiety disorders*, *55*, 70-78.

- Barnett, I., Torous, J., Staples, P., Sandoval, L., Keshavan, M. y Pekka, O. (2018). Relapse prediction in schizophrenia through digital phenotyping: a pilot study. *Neuropsychopharmacology*, **43**(8), 1660-1666. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/s41386-018-0030-z>
- Basch, J. M., Melchers, K. G., Kegelman, J. y Lieb, L. (2020). Smile for the camera! The role of social presence and impression management in perceptions of technology-mediated interviews. *Journal of Managerial Psychology*, **35**(4). Recuperado de <https://doi.org/10.1108/JMP-09-2018-0398>
- Bretón-López, J., Mira, A., Castilla, D., García-Palacios, A. y Botella, C. (2017). Revisión de aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en psicología clínica y de la salud en infancia y adolescencia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, **4**(3), 11-16.
- Cabre, V. y Mercadal, J. (2016). Psicoterapia On-Line. Escenario virtual para una relación real en el espacio intermediario. *Clínica e Investigación Relacional*, **10**(2), 439-452.
- Colombero, M. (2019). Dilemas bioéticos, fortalezas y limitaciones en el ejercicio profesional de las psicoterapias virtuales. 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*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Chaet, D., Clearfield, R., Sabin, J. E. y Skimming, K. (2017). Ethical practice in Telehealth and Telemedicine. *Journal of general internal medicine*, **32**(10), 1136-1140.
- De la Rosa-Gómez, A., González-Pérez, M., Rueda-Trejo, J. y Rivera-Baños, J. (2017). La Práctica Supervisada Mediada por Tecnología como Escenario para la Enseñanza de Competencias Clínicas. *Hamut'ay*, **4**(1), 75-84. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1396>
- Dharminder, D., Mishra, D. y Li, X. (2020). Construction of RSA-Based Authentication Scheme in Authorized Access to Healthcare Services. *Journal of medical systems*, **44**(1), 6-ss.
- Duffy, D., Enrique, A., Connell, S., Connolly, C. y Richards, D. (2019). Internet-Delivered Cognitive Behaviour Therapy as a Prequel to Face-to-Face Therapy for Depression and Anxiety: A Naturalistic Observation. *Frontiers in Psychiatry*, **10**, 902. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2019.00902/full>
- Ebert, D. D., Zarski, A. C., Christensen, H., Stikkelbroek, Y., Cuij-pers, P., Berking, M. y Riper, H. (2015). Internet and computer-based cognitive behavioral therapy for anxiety and depression in youth: a meta-analysis of randomized controlled outcome trials. *PLoS one*, **10**(3).
- Escudero, S., Navarro, R., Reguera, B., Gesteira, C., Morán, N., García-Vera, M., P., y Sanz, J. (2018). Tratamiento Psicológico por Videoconferencia de una Víctima de Terrorismo con Trastorno por Estrés Postraumático y Otros Trastornos Emocionales Comórbidos 30 Años después del Atentado. *Clínica y Salud*, **29**(1), 21-26.
- Gamble, N., Boyle, C. y Morris, Z. A. (2015). Ethical Practice in Telepsychology. *Australian Psychological Society*, **50**, 292-298.

- García-Casal, A., Loizeau, A., Csipke, E., Franco, M., Perea, V. y Orrell, M. (2017). Computer based cognitive interventions for people living with dementia: a systematic literature review and meta-analysis. *Aging & Mental Health*, *21*(5), 454-467. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1132677>
- González-Peña, P., Torres, R., Barrio, V. y Olmedo, M. (2017). Uso de las nuevas tecnologías por parte de los psicólogos españoles y sus necesidades. *Clínica y Salud*, *28*(2), 81-91. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2017.01.001>
- Gopalakrishnan, S. y Ganeshkumar, P. (2013). Systematic reviews and meta-analysis: understanding the best evidence in primary healthcare. *J Fam Med Primary Care*, *2*(9).
- Greenhalgh, T. (1997). Papers that summarise other papers [systematic reviews and meta-analyses]. *BMJ*, 315:672
- Hadjistavropoulos, H., Pugh, N., Hesser, H. y Andersson, G. (2016). Therapeutic alliance in internet delivered cognitive behaviour therapy for depression or generalized anxiety. *Clinical psychology & psychotherapy*, *4*(2), 446-451. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/cpp.2014>
- Harris, B. y Birnbaum, R. (2015). Ethical and legal implications on the use of technology in counselling. *Clin Soc Work J.*, *43*(2), 133-41.
- Jones, M. K., Dickter, B., Beard, C., Perales, R. y Bunge, E. L. (2016). Meta analysis on cognitive behavioral treatment and behavioral intervention technologies for anxious youth: more thana BIT effective. *Contemporary Behavioral Health Care*, *1*(2), 1-9.
- Johnson, G. R. (2014). Toward uniform competency standards in telepsychology: A proposed framework for Canadian psychologists. *Can Psychol/Psychol Can.*, *55*(4), 291-302.
- Juhos, C. y Mészáros, J. (2019). Psychoanalytic psychotherapy and its supervision via videoconference: experience, questions, and dilemmas. *The American journal of psychoanalysis*, *79*(4), 555-576.
- Kampmann, I., Emmelkamp, P. y Morina, N. (2016). Meta analysis of technology assisted interventions for social anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, *42*, 71-84.
- Karyotaki, E., Kemmeren, L., Riper, H., Twisk, J., Hoogendoorn, A., Kleiboer, A., ... y Cuijpers, P. (2018). Is self-guided internet-based cognitive behavioural therapy (iCBT) harmful? An individual participant data meta-analysis. *Psychological medicine*, *48*(15), 2456-2466.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, *Keele University*, *33*, 1-26.
- Kotsopoulou, A., Melis, A., Koutsompou, V. y Karasarlidou, C. (2015). E-therapy: The Ethics Behind the Process. *Procedia Computer Science*, *65*, 492-499.
- Kuhns, L. M., Garofalo, R., Hidalgo, M., Hirshfield, S., Pearson, C., Bruce, J., ... y Schnall, R. (2020). A randomized controlled efficacy trial of an mHealth HIV prevention intervention for sexual minority young men: MyPEEPS mobile study protocol. *BMC Public Health*, *20*(1), 1-6.
- Macías, J. y Valero, L. (2018). La psicoterapia on-line ante los retos y peligros de la intervención psicológica a distancia. *Apuntes de Psicología*, *16*(1-2), 107-113.

Melioli, T., Bauer, S., Franko, D. L., Moessner, M., Ozer, F., Cha-brol, H. y Rodgers, R. F. (2015). Reducing eating disorder symptoms and risk factors using the internet: A meta-analytic review. *International Journal of Eating Disorders*, 49(1), 19-ss.

Ministerio de Salud y Protección Social. (3 de octubre de 2019). *Por la cual se establecen disposiciones para la tele salud y parámetros para la práctica de la telemedicina en el país*. [Resolución 2654 de 2019]. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%202654%20del%202019.pdf

Morina, N., Ijntema, H., Meyerbröker, K. y Emmelkamp, P. (2015). Can virtual reality exposure therapy gains be generalized to real-life? A meta-analysis of studies applying behavioral assessments. *Behaviour research and therapy*, 74, 18-24. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.08.010>

Naslund, J., Aschbrenner, K., Marsch, L. y Bartels, S. (2016). Feasibility and acceptability of Facebook for health promotion among people with serious mental illness. *Digital Health*, 2, 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2055207616654822>

Organización Mundial de la Salud. (Mayo de 2015). Cibersalud. Ponencia presentada en *la 58ª Asamblea Mundial de la Salud*. Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud. (Marzo de 2018). mHealth. Use of appropriate digital technologies for public health [Internet]. Ponencia presentada en *la 71ª Asamblea Mundial de la Salud*. Ginebra, Suiza.

Ravid, N. L., Zamora, K., Rehm, R., Okumura, M., Takayama, J. y Kaiser, S. (2020). Implementation of a multidisciplinary discharge videoconference for children with medical complexity: a pilot study. *Pilot and Feasibility Studies*, 6(1), 1-8.

Rasing, S., Stikkelbroek, Y. A. y Bodden, D. H. (2020). Is Digital Treatment the Holy Grail? Literature Review on Computerized and Blended Treatment for Depressive Disorders in Youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 153-ss.

Rosmalen, J. G., van Gils, A., Mesa, M. A. A., Schoevers, R. A., Monden, R. y Hanssen, D. J. (2020). Development of Grip self-help: An online patient-tailored self-help intervention for functional somatic symptoms in primary care. *Internet Interventions*, 19, 100-297.

Saeed, N., Manzoor, M. y Khosravi, P. (2020). An exploration of usability issues in telecare monitoring systems and possible solutions: a systematic literature review. *Disability and Rehabilitation-Assistive Technology*, 15(3), 271-281.

Shannon-Mace, J. D., Boccanelli, A. y Dormond, M. (2018). *The Use of Telehealth Within Behavioral Health Settings. Utilization, Opportunities, and Challenges*. School of Public Health. University of Michigan

Schueller, S. M., Tomasino, K. N. y Mohr, D. C. (2016). Integrating Human Support into Behavioral Intervention Technologies: The Efficiency Model of Support. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 24(1), 27-45.

Sierra, P., Gallach, E., Echevarría, H., García-Blanco, A. y Livianos, L. (2016). ¿Que pueden aportar actualmente las nuevas tecnologías al trastorno bipolar? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(1), 45-56. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.16373>

Soto-Pérez, F. y Franco-Martín, M. (2018). Atención psicológica y Tecnologías: oportunidades y conflictos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 109-120.

Stapleton, P., Lilley-Hale, E., Mackintosh, G. y Sparenburg, E. (2019). Online Delivery of Emotional Freedom Techniques for Food Cravings and Weight Management: 2-Year Follow-Up. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26(2), 98-106.

Stoll, J., Müller, J. A. y Trachsel, M. (2020). Ethical issues in online psychotherapy: A narrative review. *Frontiers in psychiatry*, 10, 993-ss.

Tarlow, K. R., Johnson, T. A. y McCord, C. E. (2018). Rural Status, Suicide Ideation, and Telemental Health: Risk Assessment in a Clinical Sample. *The Journal of Rural Health*, 35(2), 247-252.

Toribio, J., García, A., Soto, F., García, F. y Franco, M. (2017). Usability evaluation of a private social network on mental health for relatives. *Journal of medical systems*, 41(9), 137-ss. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10916-017-0780-x>

Torres, G., Giraldo, L., Restrepo, P., Giraldo, A., Giraldo, L., Montenegro, D., Chavarro, E. y Villegas, B. (2019). Reflexiones Sobre El Bienestar Universitario Virtual En Colombia. *Inclusión y Desarrollo*, 1(6), 1-10. Recuperado de [10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.23-33](https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.23-33)

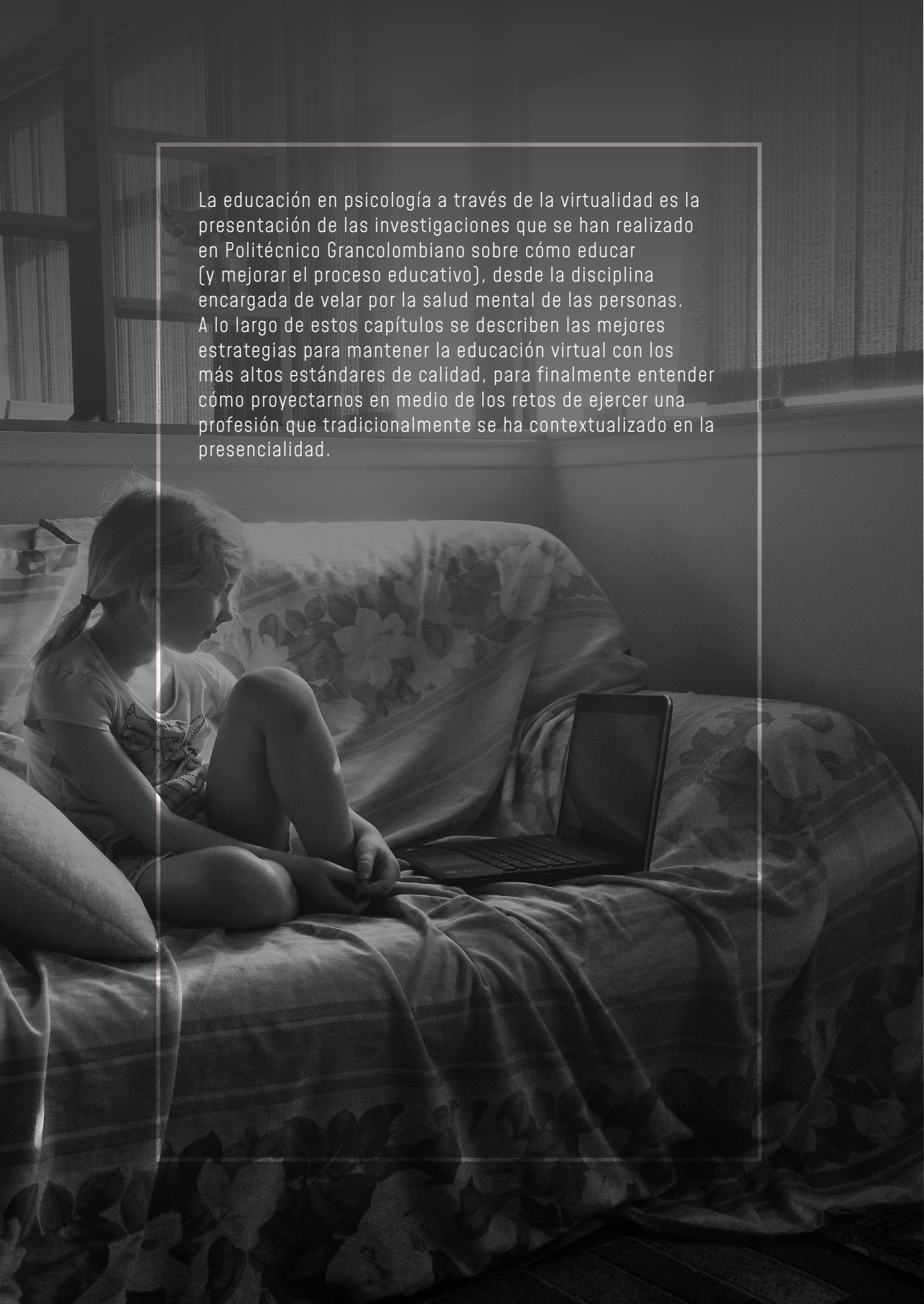
Torres, G. y Parra, L. (2019). Consejería psicológica virtual en la universidad colombiana: más allá del rendimiento académico. *Investigaciones Andina*, 38(21), 113-124.

Vâjâean, C. y Băban, A. (2015). Emotional and behavioral consequences of online health information-seeking: The role of e-health literacy. *Cognition, brain, behavior. An interdisciplinary journal*, 19(4), 327-345.

Valentine, L. M., Donofry, S. D. y Sexton, M. B. (2020). Demographic and psychiatric predictors of engagement in psychotherapy services conducted via clinical video telehealth. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 26(1-2), 113-118.

Vázquez, F., Otero, P., López, L. Blanco, V., Torres, A. y Díaz, O. (2018). La Prevención de la Depresión en Cuidadores a través de Multiconferencia Telefónica. *Clínica y Salud*, 29(1), 14-20.

Wilson, A., Moretto, N., Langbecker, D. y Snoswell, C. L. (2020). Use of Reimbursed Psychology Videoconference Services in Australia After Their Introduction: An Investigation Using Administrative Data. *Value in health regional issues*, 21, 69-73.

A black and white photograph of a young girl with her hair in pigtails, sitting on a bed with a floral patterned blanket. She is looking at a laptop computer that is open on the bed in front of her. The room is dimly lit, with light coming from a window in the background. The text is overlaid on the upper part of the image.

La educación en psicología a través de la virtualidad es la presentación de las investigaciones que se han realizado en Politécnico Grancolombiano sobre cómo educar (y mejorar el proceso educativo), desde la disciplina encargada de velar por la salud mental de las personas. A lo largo de estos capítulos se describen las mejores estrategias para mantener la educación virtual con los más altos estándares de calidad, para finalmente entender cómo proyectarnos en medio de los retos de ejercer una profesión que tradicionalmente se ha contextualizado en la presencialidad.